

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



# BATI ANADOLU EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

**Pandemi ve Uzaktan Eğitim Özel Sayısı**  
*Special Issue of Pandemic and Distance Education*

2022 / CİLT 13 / ÖZEL SAYI 1

<http://dergipark.gor.tr/baebd>  
e-ISSN: 1308-8971

## **Sahibi Owner**

Tuba GULTEKIN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Tuba GULTEKIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

## **Editörler**

Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

## **Editors**

Hadiye KUÇUKKARAGOZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Çinla ŞEKER, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Çinla SEKER, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Sibel ALMELEK İŞMAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Sibel ALMELEK ISMAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Bahar SOĞUKKUYU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Bahar SOGUKKUYU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Esin UÇAL CANAKAY, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Esin UCAL CANAKAY, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Esra USLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Esra USLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

## **Alan Editörleri**

## **Editors in Chief**

Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Hadiye KUCUKKARAGOZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Elif Buğra DEMİR, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Elif Bugra KUZU DEMİR, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Ali Ekber GÜLERSOY, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Ali Ekber GULERSOY, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

İrfan YURDABAKAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Irfan YURDABAKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Hale SUCUOĞLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Hale SUCUOGLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Semiha ŞAHİN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Semiha SAHIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Fatma Ebru İKİZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Fatma Ebru IKIZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Mumtaz Hakan SAKAR, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Mumtaz Hakan SAKAR, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Çinla ŞEKER, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Çinla SEKER, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Ali Günay BALIM, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Ali Gunay BALIM, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Gül ÜNAL ÇOBAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Gul UNAL COBAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Serap ÇALIŞKAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Serap CALISKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Berna CANTÜRK GÜNHAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Berna CANTURK GUNHAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Melis Arzu UYULGAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Melis Arzu UYULGAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Ayşe Dolunay SARICA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Ayşe Dolunay SARICA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Rukiye Günseli YILDIRIM, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Rukiye Günseli YILDIRIM, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Tuncay CANBULAT, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Tuncay CANBULAT, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Raziye ÇAKICIOGLU OBAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Banu ÇULHA ÖZBAŞ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Banu CULHA OZBAS, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Ercan UYANIK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Ercan UYANIK, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Sabahattin ÇAĞIN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Sabahattin CAGIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Nevin AKKAYA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Nevin AKKAYA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Kuthan KAHRAMANTÜRK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Kuthan KAHRAMANTURK, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Duygu ÖZTİN PASSERAT, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Duygu OZTIN PASSERAT, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Fatma Feryal ÇUBUKÇU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Fatma Feryal CUBUKCU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

İrem ÇOMOĞLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Irem COMOGLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

## **Yayın Kurulu**

## **Editorial Board Members**

Selahattin AVŞAROĞLU, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Selahattin AVSAROGLU, Necmettin Erbakan University

Hüseyin ELMAS, Gazi Üniversitesi

Huseyin ELMAS, Gazi University

Fatih BAŞBUĞ, Akdeniz Üniversitesi	Fatih BASBUG, Akdeniz University
Bilgehan GÜLTEKİN, Ege Üniversitesi	Bilgehan GULTEKIN, Ege University
Nejat İRA, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Nejat IRA, Çanakkale Onsekiz Mart University
Aslı UZ BAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi	Asli UZ BAS, Dokuz Eylul University
Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Osman Ferda BEYTEKİN, Ege Üniversitesi	Osman Ferda BEYTEKIN, Ege University
Elçin DOĞAN GÜRBÜZER, Ege Üniversitesi	Elcin DOGAN GURBUZER, Ege University

### **İngilizce Redaksiyon Proofreading**

Esin KUMLU, DEU Buca Eğitim Fak, İzmir	Esin KUMLU, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir
Berna GÜRYAY, DEU Buca Eğitim Fak, İzmir	Berna GURYAY, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir
Gülşah KÜLEKÇİ, DEU Buca Eğitim Fak, İzmir	Gulsah KULEKCI, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir

### **Mizanpaj Layout**

Yurdagül KILIÇ GÜNDÜZ, DEU Buca Eğitim Fak, İzmir	Yurdagül KILIC GUNDUZ, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir
Hakan ERKAN, DEU Buca Eğitim Fak, İzmir	Hakan ERKAN, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir

### **Bilgi İşlem Sorumlusu / Teknik Sorumlu IT / Technical Support**

Hakan ERKAN, DEU Buca Eğitim Fak.	Hakan ERKAN, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir
-----------------------------------	---

© Dokuz Eylül Üniversitesi 2020 e-ISSN: 1308-8971  
Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir.  
*A refereed journal published in June and December.*

**Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi Türk Eğitim İndeksi (2018- ) ve TR Dizin (2018- ) tarafından taranmaktadır.  
Western Anatolia Journal of Educational Sciences is indexed in The Index of Turkish Education (2018- ) and TR Dizin (2018).**

Tüm hakları saklıdır. BAEBD 'de çıkan makalelerin hiçbir parçası, yazılı izin alınmadan kullanılamaz. Dergide yayınlanan makalelerini içerdiğinden ve etik kurallara uygunluğundan yazarlar sorumludur.

*All Rights Reserved. No part of the BAEBD articles may be Used without written permission. The writers are responsible for the content of the articles published in The journal and for their compliance with ethical rules.*

## İçindekiler / Contents

<b>Editörler'den/</b> Editorial			v
<b>Bu Sayının Hakemleri/</b> List of Referees			vi
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Yaşlı Yetişkinlerin COVID-19 Sürecindeki Yaşantıları: Nitel Bir Değerlendirme</b>	<b>Şahin KAPIKIRAN, Fatma KIRMIZI Arzum İŞİTAN</b>	<b>1-20</b>
1	A Qualitative Study on the Problems Experienced by the Elderly in the COVID-19 Process		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Kovid-19 Pandemisi Sürecinde Psikolojik Danışmanların Çevrimiçi Çalışma Deneyimleri: Metaforik bir Analiz</b>	<b>Semra KİYE</b>	<b>21-42</b>
2	Online Work Experiences of Psychological Counselors During the Covid-19 Pandemic: A Metaphorical Analysis		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri: Fizik 2 Dersi Örneği</b>	<b>Abdullah AYDIN</b>	<b>43-61</b>
3	Pre-Service Science Teachers' Views about the Face-to-Face and Distance Education Applications: Sample of Physics 2 Course		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Uzaktan Eğitimde Etiketlemeye İlişkin Nitel bir Araştırma</b>	<b>Hazal TAKMAK Nihan DEMİRKASIMOĞLU</b>	<b>62-88</b>
4	A Qualitative Research on Labeling in Distance Education		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Okuma ve Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri</b>	<b>Sülbiye Dilara ÇAVDARLI Ruhan KARADAĞ YILMAZ</b>	<b>89-113</b>
5	Primary School Teachers' Opinions on the Problems of Students with Reading and Writing Difficulties in the Distance Education Process and Suggestions for Solutions		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Ortaokul Müdürlerinin Stratejik Liderlikleri ve Kriz Yönetimi Becerileri</b>	<b>Fatma ERCAN Ali AKSU</b>	<b>114-139</b>
6	Strategic Leadership and Crisis Management Skills of Secondary School Principals		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Öğretmenlerin Covid-19 Korkusu ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Durumları Arasındaki İlişkiye Dair Bir Çözümleme</b>	<b>Okay DEMİR</b>	<b>140-157</b>
7	An Analysis of the Relationship Between Teachers' Fear of Covid-19 and Intolerance of Uncertainty		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>EBA Attitudes and Usage Habits of Teachers after the Pandemic</b>	<b>Latif ÇOBANOĞLU Emre ÇAM</b>	<b>158-181</b>
8	Öğretmenlerin Pandemi Sonrası EBA Tutumları ve Kullanım Alışkanlıkları		

<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Pandemi Sürecinde Lisansüstü Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerindeki Değişimler</b>	<b>F. Ebru İKİZ Egehan KOŞAR Süleyman KILLI Bilge BAĞCI</b>	<b>182-200</b>
<b>9</b>	Changes in Cognitive Flexibility Levels of Graduate Students During the Pandemic Process		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Yeni Normal Dönemde Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları</b>	<b>Zafer TANEL Kürşat ARSLAN</b>	<b>201-224</b>
<b>10</b>	Perceptions of Teacher Candidates on Distance Education in the New Normal Period		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Öğretmen Adaylarının Pandemi Sürecinde Ortaya Çıkan Kavramlarla İlgili Argümanları ile Bilimin Doğasına Yönelik İnanışlarının ve Eleştirel Düşünme Standartlarının İncelenmesi</b>	<b>Ayberk BOSTAN SARIOĞLAN Handan ÜREK</b>	<b>225-250</b>
<b>11</b>	Investigation of Pre-service Teachers' Arguments regarding the Concepts Emerged during the COVID-19 Pandemic and Their Beliefs on the Nature of Science and Critical Thinking Standards		
<b>Derleme Makalesi/</b> Review	<b>Yaşam Seyri Teorisi Çerçevesinde Covid-19 Pandemisinin Çocuklara ve Ergenlere Etkisi</b>	<b>Asena Türk</b>	<b>251-267</b>
<b>12</b>	The Impact of the Covid-19 Pandemic on Children and Adolescents in the Framework of Life Course Theory		

## Editörler'den

Değerli Okuyucularımız,

2022 yılına veda etmek üzere olduğumuz bu günlerde, bir özel sayı yayımlamanın mutlu telaşını yaşamaktayız.

Bu yıl içerisinde bize ulaşan makaleler arasında, tüm dünyayı etkilediği gibi ülkemizde de acı kayıplarını ve yoğun kaygılı günlerini yaşadığımız Covid 19 pandemi sürecinin eğitim dünyasındaki izlerini süren değerli çalışmaların yoğunluğu dikkatimizi çekmiştir. Bu nedenle pandemi ve onunla birlikte yaşamlarımıza daha güçlü bir şekilde giren uzaktan eğitim deneyimi üzerinde biriken akademik çalışmaları özel bir sayıda sizlere sunmak istedik. Bu özel sayıda, insan ve insana dair pek çok yaşamsal ve eğitsel konuda 11 araştırma ve 1 derleme makale yer almaktadır.

Bu sayıda yer alan makalelere DOI numarası atanmakta ve BAEBD'de yayınlanan makalelerin orijinal halinin ve kaynağın uygun şekilde alıntılanması koşuluyla, çalışmanın kopyalanmasına, yeniden dağıtılmasına ve uyarlanmasına izin verecek şekilde "Creative Commons Attribution 4.0 Uluslararası Lisansı" kapsamında lisanslanmaktadır.

Pandemi ve Uzaktan Eğitim Özel Sayısı'nda emeği geçen editörler, mizanpaj editörleri, hakemlerimiz ve yazarlarımıza değerli katkıları için teşekkür ediyoruz. Özel sayımızda yer alan makalelerin alanyazına katkı sağlamasını umut ediyor ve saygılarımızı sunuyoruz.

Covid 19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile öğrencilerine ışık olmaya devam eden tüm eğitimcilere teşekkürlerimizle...

Editörler Kurulu Adına

Doç. Dr. Hadiye **KÜÇÜKKARAGÖZ**

Doç. Dr. Sibel **ALMELEK İŞMAN**

Dr. Öğretim Üyesi Esin **UÇAL CANAKAY**

**Bu Sayının Hakemleri** **List of Referees**  
**(Cilt 13 - Özel Sayı 1 - Aralık 2022)** **(Volume 13 - Special Issue 1 - December 2022)**

Arş. Gör. Dr. Sabahat Sevgi Uygur	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ali Kırksekiz	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aslı Sade Memişoğlu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Barış Çukurbaşı	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elif Buğra Kuzu Demir	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erman Uzun	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Saltan	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Filiz Mumcu	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Demir	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Lütfiye Coşkun	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ufuk Cem Komşu	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Esmem Hacıeminoğlu	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Camadan	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan Sarıçam	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice Zekavet Kabasakal	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Nurcan Kahraman	Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Osman Ferda Beytekin	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Yılar	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Seda Donat Bacıoğlu	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Sibel Demir Kaçan	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Şenol Orakçı	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Şükrü Erhan Bağcı	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Aksu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Nejat İra	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Şahin Kapıkıran	Pamukkale Üniversitesi

DEÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 35150, Buca/ İzmir, (Turkey).

Tel: +90 (0) 232 301 2503; Fax: +90 (0) 232 420 6045


web:<http://dergipark.org.tr/baebd>


e-mail: [editorbaed@gmail.com](mailto:editorbaed@gmail.com)




## Yaşlı Yetişkinlerin COVID-19 Sürecindeki Yaşantıları: Nitel Bir Değerlendirme\*

### A Qualitative Study on the Problems Experienced by the Elderly in the COVID-19 Process

Şahin KAPIKIRAN  Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, skkiran@pau.edu.tr

Fatma KIRMIZI  Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, fsusar@pau.edu.tr

Arzum IŞITAN  Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, aisitan@pau.edu.tr

---

Kapıkıran, Ş., Kırmızı, F. ve Işıtan, A. (2022). Yaşlı yetişkinlerin COVID-19 sürecindeki yaşantıları: Nitel bir değerlendirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 1-20.

Geliş tarihi: 24.08.2022

Kabul tarihi: 07.08.2022

Yayımlanma tarihi: 28.12.2022

---

**Öz.** Aralık 2019'da tespit edilen ve ilk olarak Çin'in Wuhan eyaletinde ortaya çıkan yeni koronavirüs (COVID-19) salgını özellikle 65 yaş üstü bireyleri etkiledi. Salgından korunma tedbirleri kapsamında birçok ülke, yaşlı yetişkinlerin başkalarıyla temaslarını kesmek için sokağa çıkma yasakları uyguladı. Türkiye de bu ülkelerden biridir. Bu süreçte insanlar pek çok zorlukla karşılaştılar. Bu çalışmanın amacı, COVID-19 sürecinde 65 yaş üstü bireylere yönelik sokağa çıkma yasaklarından dolayı yaşanan sorunları tespit etmek ve çözüm üretmektir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerini elde etmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde ana kriter 65 yaş üstü bireylerdir. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemine uygun bir şekilde belirlenmiştir. Nitel verilere içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma Denizli'de 13 katılımcının (5 = kadın; 8 = erkek) görüşleri ile yapılmıştır. Araştırmaya göre 65 yaşın üzerindeki kişiler, kendilerinin ve çocuklarının COVID-19 ile enfekte olacağından endişe duymuşlardır. Dışarıda vakit geçirmeyi ve birine sarılmayı özlemişlerdir. Sağlık ve temizlik ile ilgili tedbirler alma konusunda hassasiyet göstermişlerdir. Yan yana olmadan aileleriyle iletişim halinde olmaya özen göstermişlerdir. Sosyal güvencesi olmayanlar bu süreçte kendilerine maaş ödenmesi gerektiğini düşüncesi içerisindeydi. COVID-19 salgını devam ettiği sürece yaşlı yetişkinlerin gereksinimlerinin önemslenmesi onların ekonomik ve psikolojik açıdan önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşlı yetişkin, COVID-19 salgını, Sokağa çıkma yasağı.

**Abstract.** The new coronavirus (COVID-19) epidemic, which was detected in December 2019 and first appeared in Wuhan, China, especially affected individuals over the age of 65. As part of containment measures, many countries have imposed curfews to cut off contact with others for older adults. Turkey is one of these countries. The aim of this study is to identify the problems experienced due to the curfews for individuals over the age of 65 during the COVID-19 process and to produce solutions. Qualitative research method was used to determine the opinions of the participants on the subject. A semi-structured interview form developed by the researchers was used to obtain the research data. The main criterion in determining the participants is individuals over the age of 65. Participants were determined in accordance with the criterion sampling method. Content analysis was applied to qualitative data. The research was conducted in Denizli with the opinions of 13 participants (5 = female; 8 = male). According to the study, people over the age of 65 were concerned that they and their children would become infected with COVID-19. They missed spending time outside and hugging someone. They took

---

\*Bu çalışma Avrupa Birliği tarafından desteklenen ERASMUS+ kapsamında (REMEM / 2019-1-TR01-KA204-074782) gerçekleştirilmiş bir proje olup Romanya'da online olarak düzenlenen "5th International Conference on Economics (18-19 Eylül-2020)" adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



care to stay in touch with their families without being side by side. Those who do not have social security think that they should be paid a salary in this process. As long as the COVID-19 pandemic continues, it is economically and psychologically important to consider the needs of older adults.

**Keywords:** Elderly adult, COVID-19 pandemic, Curfew.

## Extended Abstract

**Introduction.** The Novel Coronavirus (COVID-19) epidemic, which was identified in late 2019 and first appeared in Wuhan, China, has become a global problem. With its influence on the world, it required countries to take measures quickly. The epidemic has created both bewilderment and despair all over the world. In this process, the rapid spread of the disease caused great concern in terms of death and various physical problems, as well as the lack of vaccine and treatment for the disease. This concern is due to its spread over time, the high number of deaths and the large number of intubated patients. The explanations that the majority of those who died from the epidemic were seen in individuals aged 65 and over highlighted the feelings of fear of death, anxiety, anger and loneliness, especially in elderly individuals. Since older adults are affected significantly by the disease, the disease has been considered as a disease of the elderly.

**Method.** In this study, qualitative research method was used to determine the opinions of the participants on the subject. In line with the purpose of the study, the case study design was preferred. In the case study, a current phenomenon is handled within its real-life context (content). In the research, "holistic single case design" was preferred among the case study designs. This research was carried out in Denizli, during the "normalization with COVID-19" process, which was started in June 2020. The criterion sampling method, one of the purposive sampling methods used in qualitative research, was used to determine the participants. The main criterion in the determination of the participants in this study is "over 65 years of age, there was a curfew during the COVID-19 process". The research was carried out with 13 participants (5=female; 8=male) on a voluntary basis. A semi-structured interview form created by the researchers was used to obtain the research data. Initially, ten open-ended questions and personal information forms were prepared on the subject. During the meetings, every precaution was taken to protect against the COVID-19 outbreak. After the application of the semi-structured interview form, the qualitative data set obtained from 13 participants was read with great sensitivity by the researchers and transferred to the computer environment. The articles in the computer environment were coded by the researchers, and then the percentage of consensus of these data was calculated separately for each question. The content analysis of the qualitative data obtained from the participants over the age of 65 was evaluated by open coding method. Themes (categories) were formed by bringing together the related codes from the codes determined during the reading of the data. Researchers have shown the necessary sensitivity for the research to be carried out in accordance with ethical rules.

**Results.** In the COVID-19 process, it can be said that individuals over the age of 65 are very sensitive to protect their health. Four of the participants in the study stated that they "go out on the balcony in nice weather". It is possible to say that the participants in the study took all their health-related precautions in accordance with the COVID-19 process. 2 participants stated that they stopped doing physical exercises during the curfew restriction applied to protect from COVID-19. 6 participants stated that they did their exercises at home. The participants stated that they show sensitivity about doing exercises in general. But the curfew due to COVID-19 has limited them. 7 of the participants stated that they read newspapers and 6 participants stated that they solved puzzles from newspapers. Making an effort in terms of mental health is very effective in terms of living a healthy aging process. 7 participants who participated in the research stated that their relations with their neighbors are very good and that they chat with their neighbors from balcony to balcony at certain times while enjoying coffee. This situation can be interpreted as strong social solidarity and neighborhood relations supporting individuals in a qualified way. In the interviews, individuals were asked whether they experienced a "feeling of loneliness" as an additional question, and 9 participants replied that they did not experience such a situation. However, 3 participants stated that they experienced loneliness and that it was not enough for them to chat only with their spouses at home. Older adults participating in the study may have experienced a certain degree of loneliness. Participants (n=7) stated that they especially miss social environments. Being deprived of routine works that make the day happy has led

to a feeling of longing in the elderly. The data obtained from the interviews indicate that the participants have some expectations from the authorities.

**Discussion and Conclusion.** Based on the statements of the elderly adults who participated in the research, it is possible to say that they have taken the necessary precautions to protect themselves from the coronavirus. It is important for older adults to stay away from the negative qualities of the environment in order to maintain their current health. In a study by Okruszek et al., (2020), they found that individuals take some precautions by considering their perceived risks related to the disease. One of the measures taken by the elderly to protect their general health is to do physical exercises. According to the results obtained from the research, the participants made movements to protect their physical health by doing physical activities such as walking, doing various physical exercises, dancing and doing housework in various parts of their homes during the COVID-19 process. When asked in the current study, which activities they do to protect their cognitive health, they expressed activities such as solving newspaper puzzles, reading daily newspapers, following the agenda on television, playing cards, playing games on a tablet/phone, and writing poetry. Older adults who participated in the study showed sensitivity and performed various activities to protect their cognitive health. According to the data obtained from the study, 10 participants had concerns about the transmission of the COVID-19 virus to themselves or their relatives in some way. Studies on the COVID-19 process have concluded that older adults are concerned that the disease will infect themselves and their relatives (Tull et al., 2020; Gyasi, and Phillips, 2020). Individuals who are not diagnosed with COVID-19 have increased concerns about themselves and their relatives contracting the disease. In the analysis of the answers to the questions asked in the current study, there were 35 statements about a sense of longing for some of the activities that the participants generally did before the process. The majority of the participants (7 participants) stated that they miss social environments. Their longing to perform the activities of daily living that was done before being exposed to social isolation prior to the COVID-19 process has increased. Country authorities should support older adults by conducting awareness raising activities to reduce the anxiety they experience during the COVID-19 process. Explanatory programs can be made for individuals over the age of 65 that it will take some time to return to their usual activities in daily life.

## Giriş

2019 sonlarında tanımlanan ve ilk olarak Çin'in Vuhan eyaletinde orta çıkan yeni koronavirüs (COVID-19) salgını küresel bir sorun haline gelmiştir. Dünyayı etkisi altına almasıyla beraber ülkelerin hızlı bir şekilde tedbirler almasını gerektirmiştir. Salgın tüm dünyada hem şaşkınlık hem de çaresizlik yaratmıştır. Bu süreçte hastalığın hızlı bir şekilde yayılması, aşısının ve tedavisinin olmaması, bireyde – özellikle de 65 yaş üstü kişilerde- ölüm ve çeşitli fiziksel sorunlar yaratması tüm dünyada büyük bir kaygı yaratmıştır. Bu endişe, zaman içindeki hızlı yayılım ve ölümlerin fazla olması ve entübe olan hastaların sayısındaki çokluktan kaynaklanmıştır. Sağlık sisteminin hasta olanlara verimli bir hizmet sunamaması da önemli sorunlardan biri olmuştur. Bu bağlamda Dünya Sağlık Örgütü'nün 11 Mart'ta küresel bir salgın olduğunu ilan ettiği tarihten itibaren Türkiye'de de hastalığın önlenmesi için öncelikli olarak okullar ve diğer işyerlerinin kapanması yönünde kararlar almıştır. Sağlık otoriteleri hastalığın bir halk sağlığı sorunu olduğunu ve bu sorunla mücadelede her bir bireyin sorumluluğu olduğunu ifade etmiştir. Bununla beraber hastalığın daha çok yaşlı hastalar üzerinde etkili olmasından dolayı yaşlı bireylerin korunmasına dönük önlemlerin alınması yönünde adımlar atılmıştır. Hızla artan hasta sayısının önlenmesine yönelik olarak 20 yaş altı ve 65 yaş üstü bireylere sokağa çıkma kısıtlaması getirilmiştir. Kriz sıklıkla insan zihnini kritik yollarla etkiler, tehdidi artırır. Akılcı ve mantıklı kararların yerine taraflı ve hatalı kararlar almasına neden olabilir (Banerjee & Rai, 2020). COVID-19 sürecinde yapılan çalışmalarda, hastalığa ilişkin risk algısı arttıkça bireylerde finansal sorunlar riski, duygusal tepkiler, yalıtım, kişisel sağlık gibi endişelerin arttığı belirlenmiştir (Goodman-Casanova, Dura-Perez, Guzman-Parra, Cuesta-Vargas & Mayoral-Cleries, 2020; Okruszek, Aniszewska-Stańczuk, Piejka, Wiśniewska & Żurek, 2020).

Salgından ölümlerin büyük çoğunluğunun 65 yaş ve üstü bireylerde görüldüğüne ilişkin açıklamalar, özellikle yaşlı bireylerde ölüm korkusu, endişe, öfke ve yalnızlık duygularını öne çıkarmıştır (Chew, Wei, Vasoo, Chua & Sim, 2020; Mamun & Griffiths, 2020; Wakam, Montgomery, Biesterveld & Brown, 2020). Bu nedenle başlangıçta yaşlılara yönelik sokağa çıkma kısıtlaması getirilmeden önce bazı şehirlerde yaşlıların oturmaması için banklar kaldırılmış, bazı kişiler ise sokağa çıkan yaşlılara yönelik ayrımcı tutum içerisine girmiştir. Yaşlı insanların yalıtılması onların kendilerini ötekileştirilmiş ve daha dezavantajlı hissetmelerine yol açmıştır (Armitage & Nellums, 2020).

COVID-19 salgınından korunmak için birçok yaşlı birey yalıtılmış bir yaşam sürmeye başlamıştır. Günlük yaşam içinde gerçekleştirdikleri aktivitelerinin birçoğunu yapamaz duruma gelmişlerdir. Üstelik hastalığın seyrine dönük olarak çıkan haber ve yorumlarla birlikte sosyal medyadaki bilgi kirliliği de öncelikli olarak yaşlılarda büyük kaygıya neden olmuştur. Bu durum stres yaygın bilişsel sorunların yanı sıra anksiyete ve depresyon gibi bozuklukların da artmasına neden olmuştur (Calabrese, Gregory, Leo, Kraemer, Bone & Oken, 2008). Özellikle aşı bulunmadan önce COVID-19'a karşı etkili bir anti-viral ve aşının bulunmasının güçlüğü, hastalığın sürecinin belirsiz ve öngörülmez olması bireylerdeki psikolojik etkilerin artmasına neden olmuştur (Zandifar & Atefeh, 2020). Bu süreçte, hastalığın bireyler üzerindeki fiziksel etkileri ile mücadele edilmesine karşılık, psikolojik etkiler büyük ölçüde ihmal edilmiştir (Banerjee, 2020).

COVID-19 salgınında yaşlılarda ortaya çıkan en büyük sorunlardan birisi de algılanan yalnızlık duygusu olmuştur. Yalnızlık algısı, sosyal yalıtımla birlikte yaşlı insanlar için ciddi bir sorundur. Yaşlı nüfusta algılanan yalnızlık, azalan mutluluk ve yaşam doyumu ile ilişkili olarak artış gösteren fiziksel sağlık sorunlarına ve depresyona neden olmuştur. COVID-19 sürecinde yaşlı bireylerde stres, depresif belirtiler ve uykusuzluk gibi sorunlar görülmüştür (Courtin & Knapp, 2017; Voitsidis, Gliatas, Bairachtari, Papadopoulou, Papageorgiou, Parlapani, ... & Diakogiannis, 2020; González-Sanguino, Ausín, Castellanos, Saiz, López-Gómez, Ugidos & Muñoz, 2020). Bununla beraber, COVID-19 salgınının getirdiği yalnızlık duygusu intihar düşüncelerini de artırmıştır (Killgore, Taylor, Cloonan, & Dailey, 2020);

Mamun & Griffiths, 2020). Salgın hastalıkların intihar gibi olumsuz sonuçları tetikleme öncesi salgınlarda da görülen bir sorun olarak rapor edilmiştir (Cheung, Fitzpatrick, Kaplan, Senatore & Creminelli, 2008). Sosyal yalıtım ve yalnızlık duygusu bireylerde finansal sorunlara ilişkin risk algısının da artmasına neden olmuştur (Okruszek et al., 2020). Karantinaya alınan insanlar yüz yüze bağlantıları ve geleneksel sosyal müdahaleleri kaybettiklerinden dolayı stresleri artmıştır (Zhang, Xiao, Zhang, Xia, Cao, Jiang, ... & Wang, 2020).

Yaşlı yetişkinlerin bu süreçte kaygı ve korku olmaksızın yaşamlarına devam etmek istemeleri en büyük özelemlerinden birisi olmuştur. Yaşlıların bu süreçte fiziksel, ruhsal ve bilişsel yöndeki güçlüklerindeki artışların en önemli nedenlerinden birisi aktif yaş almaya yönelik günlük yaşam etkinliklerini yerine getirememeleridir. Nitekim yapılan birçok çalışmada, park ve bahçelerde yürüyüş yapma, kendi alışverişlerini yapma, arkadaş ve yakınlarını ziyaret etme, hobilerini gerçekleştirme gibi günlük yaşam etkinliklerini yapamayanların hem ruhsal hem de fiziksel rahatsızlıklarının arttığı saptanmıştır (Göktaş, Pekçetin, Tekindal, Kayıhan ve Uyanık, 2016). Özellikle azalmış fiziksel etkinlikler biliş, kalp, uyku, inme ve koroner kalp hastalıklarını arttırmaktadır (Valtorta, Kanaan, Gilbody, Ronzi & Hanratty, 2016).

Sosyal yalıtım nedeniyle yaşlılarda gerekli bilişsel ve sosyal etkinliklerin yetersizliği bilişsel uyarımda azalmalara (Steinman, Perry & Perissinotto, 2020) yalnızlık, demans ve diğer sağlık risklerinin artmasına (Holt-Lunstad & Smith, 2015; Schrepft, Jackowska, Hamer & Steptoe, 2019) neden olabilmektedir. Bu süreçte yaşlı bireylerin günlük yaşam etkinliklerini yerine getirmede karşılaştıkları zorluklar ve bu sorunların genel ruh sağlıkları üzerindeki etkisi hala bilinmemektedir. Yaşlı bireylerin duygusal ve sosyal sorunlarının olması beklenebilir. COVID-19 sürecinin diğer ülkelerde yapılmış çalışmalarda kayda değer bir etkiye neden olduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin COVID-19 nedeniyle karantina ve sosyal yalıtım ile ilişkili olarak yüksek kaygı, yalnızlık, depresyon, travma sonrası stres bozuklukları gibi ruhsal sorunlar saptanmıştır (Brooks, Webster, Smith, Woodland, Wessely, Greenberg & Rubin, 2020). Aynı zamanda, yaşlı yetişkinlerin uzun süre izolasyonları nedeniyle günlük yaşam aktivitelerini yerine getirmekte zorlanmaları ve bu bireylerin yaşamlarını sürdürmede hangi etkinliklere yöneldiklerinin bilinmesine gereksinim vardır. Durumun bu topluluk üzerindeki beklenen etkisi göz önüne alındığında, COVID-19 krizi ve dışarı çıkamama sorunu sırasında yaşlı bireylerin deneyimlerini analiz etmek önemlidir. Bu çalışmada elde edilecek veriler, yaşlıların ruhsal, bilişsel, sosyal ve ekonomik yöndeki olası güçlüklerinin azaltılmasına yardımcı olabilir. Bu araştırmanın amacı COVID-19 salgını sürecinde 65 yaş üstü bireylerin yaşadığı sorunları tespit etmek ve çözüm önerileri üretmektir. Bu amaca bağlı olarak şu alt problemler belirlenmiştir:

1. COVID-19 sokağa çıkma sınırlandırmaları sürecinde, 65 yaş üstü bireylerin görüşlerine göre “yaşlılar genel olarak hangi sorunları” yaşamıştır?
2. COVID-19 sokağa çıkma sınırlandırmaları sürecinde, 65 yaş üstü bireylerin görüşlerine göre “yaşlılar hangi tedbirleri” almıştır?
3. COVID-19 sokağa çıkma sınırlandırmaları sürecinde, 65 yaş üstü bireylerin görüşlerine göre “yaşlılar kendilerine ve yakın çevrelerine yönelik etkinlikleri” nasıl gerçekleştirmiştir?

## Yöntem

Bu çalışmada, katılımcıların konuya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi esas olduğu için nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur (Cemaloğlu, 2009; Ekiz, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

## Araştırma Modeli

Çalışmanın amacı doğrultusunda durum çalışması deseni (case study) tercih edilmiştir. Durum çalışmasında güncel bir olgu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde ele alınır. Durum çalışmasında soruları, verileri, bulguları ve sonuçları birbirine bağlayan mantıksal bir kurgu vardır. İlk aşamada, araştırmanın başında yanıtı aranacak sorular belirlenir; son aşamada ise başlangıçta sorulan sorulara ilişkin bulunan yanıtlar ve sonuçlar ifade edilir. Araştırmada durum çalışması desenlerinden “bütüncül tek durum deseni” tercih edilmiştir. Tek durum desenlerinde isminden de anlaşılacağı gibi tek bir analiz birimi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Subaşı ve Okumuş, 2017).

## Çalışma Grubu

Çalışma Ocak 2020 tarihinden itibaren tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yaşanan COVID-19 sürecinde yaşlı yetişkinlerin sorunlarını incelemeye yöneliktir. 2020 Mart ayından itibaren 65 yaş üstü bireylerin 2 ay kadar evinden dışarı çıkması tamamen sınırlandırılmıştır. Mayıs ayından itibaren de sınırlı düzeyde dışarı çıkmalarına izin verilmiştir. Bu araştırma Haziran 2020’de başlatılmış olan “COVID-19 ile normalleşme” sürecinde, Denizli’de gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde nitel araştırmalarda kullanılan, amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme yöntemi” temele alınmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılmaktadır. Ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabilir (Baltacı, 2018). Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesindeki temel ölçüt “65 yaş üstü olunması ve COVID-19 sürecinde sokağa çıkma sınırlamasının yaşanmış” olmasıdır.

Örneklemede yer alan bireylerle COVID-19 tedbirlerine uyularak yüz yüze görüşülmüştür. Bu görüşmelerin temel amacı, belirlenen konu hakkında katılımcıların bakış açısının, yaşam biçimlerinin, ilgilerinin ve deneyimlerinin derinlemesine, detaylı ve çok boyutlu nitel bilgi elde edilecek bir şekilde belirlenmesidir. 65 yaş üstü bireylerle yapılan bu görüşmeler yaklaşık 60 dakika kadar sürmüştür. Görüşme sırasında COVID-19 salgınına yönelik olarak bütün tedbirlere bağlı kalmıştır. Araştırma gönüllülük esasına bağlı olarak 13 katılımcı (5=kadın; 8=Erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Sıra	Cinsiyet	Yaş	Süreğen Hastalığı	Eğitim düzeyi	Kiminle Yaşadığı	COVID-19 öncesi iletişim kurulan sosyal kuruluşlar	Mesleği
1	Erkek	65	Tansiyon, Kalp	Ortaokul	Eşi, gelini, oğlu ve 2 torunu	-	Kepçe Operatörü
2	Kadın	65	Tansiyon	Ortaokul	Eşi, gelini, oğlu ve 2 torunu	-	İşçi
3	Erkek	68	Şeker, Tansiyon, Kolesterol	Yüksekokul	Eşi	Var	Astsubay
4	Kadın	66	Astım	İlkokul	Eşi, iki torunu	-	Ev Hanımı
5	Erkek	70	Şeker	Ortaokul	Eşi, iki torunu	Var	İşçi
6	Erkek	78	Şeker, Kalp	Ortaokul	Eşi	-	Şoför
7	Kadın	75	Şeker	İlkokul	Eşi	-	Ev Hanımı
8	Erkek	82	Kalp, Tansiyon	İlkokul	Eşi, gelini, oğlu ve 3 torunu	Var	-

9	Erkek	70	Tansiyon	İlkokul	Eşi	Var	İşçi
10	Erkek	65	Kalp, Tansiyon	Ortaokul	Eşi ve kızı	Var	Bakkal
11	Erkek	75	Tansiyon	İlkokul	Eşi	Var	Bakkal
12	Kadın	72	Tansiyon	İlkokul	Eşi	Yok	Ev Hanımı
13	Kadın	66	Tansiyon	İlkokul	Eşi	Yok	İşçi

Tablo 1’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 4 katılımcı torunları ile yaşamaktadır. Bütün katılımcıların kronik bir hastalığı bulunmaktadır. Katılımcılardan ikisi hariç tümü emeklidir. Araştırmaya katılan iki katılımcının da (2, K, 65; 8, E, 82) herhangi bir geliri bulunmamaktadır. Yalnızca bir katılımcı yüksekokul mezunudur. Araştırmada yer alan 6 katılımcı ise COVID-19 süreci öncesinde sosyal bir kurumla iletişim halinde olduğu bilgisini vermiştir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Başlangıçta konuya ilişkin olarak on açık uçlu soru ve kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu ve açık uçlu soruların bir araya getirilmesiyle oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu alanında uzman 3 öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda yapılan düzeltmelerle forma son şekli verilmiş, toplam dokuz soru ve kişisel bilgilerden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ortaya çıkmıştır. Görüşme araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş ve veriler not edilmiştir. Görüşme de COVID-19 salgınından korunmak için her türlü tedbir alınmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasından sonra 13 katılımcıdan elde nitel veri seti büyük bir duyarlılıkla araştırmacılar tarafından okunmuş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamında yer alan yazılar kodlanmış ve daha sonra bu verilerin görüş birliği yüzdesi her bir soru için ayrı ayrı hesaplanmıştır. “Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği x 100” formülüyle (Miles ve Huberman, 1994) gerçekleştirilen bu hesaplama sonucunda 9 soru için elde edilen değerlerin 78,00’in üzerinde olduğu belirlenmiştir.

65 yaş üstü katılımcılardan elde edilen nitel veriler, içerik analizi ile incelenmiş ve açık kodlama yöntemiyle değerlendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Verilerin okunması sırasında belirlenen kodlardan ilişkili olanlar bir araya getirilerek temalar (kategoriler) oluşturulmuştur. Temalar altındaki kodlar açıklanarak yorumlanmış ve bu yorumları desteklemek amacıyla alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar tablolar halinde sunulmuştur. Alıntılarda katılımcıları tanıtan kısaltmalara da yer verilmiştir. Alıntılarda kullanılan kısaltmalar, sıra numarası rakamla, kadın (B), erkek (E), yaş ise rakamla ifade edilmiştir. Örneğin: (1, E, 65); 1: 1. Sıradaki katılımcı; E: Erkek, 65: 65 yaşında

### Araştırma Etiği

Çalışmada araştırma etiğine uygun olarak etik kurul belgesi alınmıştır. Katılımcılarla yapılan odak grup görüşmesinde onlara bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır. Araştırmanın etik kurallara uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi için araştırmacılar gereken duyarlılığı göstermiştir. Araştırmanın alan yazın taraması ve yöntem kısmı oluşturulduktan sonra etik kurul belgesinin alınması için ilgili kuruma başvuru

yapılmıştır. Başvuru sonrasında “Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan” çalışmanın etik kurallara uygunluğuna ilişkin rapor (68282350/2018/G07) alınmıştır.

## Bulgular

Verilerin analizi sürecinde yedi kod ve 3 temaya ulaşılmıştır. 1. Sağlığı korumaya dönük önlemler kapsamında “hastalığa ilişkin önlemler” temasına ulaşılmıştır. Bu temanın kodları “COVID-19’a ilişkin genel önlemler” ve “fiziksel egzersizler” şeklinde olmak üzere iki tanedir. 2. “Bilişsel etkinlikler” ve “sosyal etkileşim” kodları bir araya getirilerek “günlük yaşam etkinlikleri” teması oluşturulmuştur. 3. Süreçte yaşanan psikolojik durumlara ilişkin açıklamalardan yola çıkılarak üç ayrı kod belirlenmiştir. Bunlar “kaygılar, özlem ve beklentiler” kodlarıdır. Bu kodların bir araya getirilmesi ile “psikolojik durum” temasına ulaşılmıştır. Birinci alt probleme yanıt vermek amacı ile “hastalığa ilişkin tedbirler” teması oluşturulmuştur. Hastalığa ilişkin tedbir temasında “COVID-19’a ilişkin genel önlemler” ve “fiziksel egzersizler” kodları yer almaktadır. Birinci koda ilişkin elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.

“COVID-19’a İlişkin Genel Önlemler” Koduna İlişkin Olarak Katılımcıların Görüşleri

Katılımcıların Görüşleri	Katılımcılar
Zihnimi dinç tutmak için gerekmedikçe televizyon izlemedim.	(4, K, 66), (11, E, 75)
Güzel havalarda balkona çıktım.	(4, K, 66), (7, K, 75), (9, E, 70), (10, E, 65)
Uyku düzenime dikkat ettim.	(1, E, 65), (3, E, 68), (12, K, 72)
Beslenmeme dikkat ettim.	(4, K, 66), (8, E, 82), (10, E, 65)
Herhangi bir şekilde hasta olursam ne yapacağım üzerinde düşündüm.	(1, E, 65), (5, E, 70), (8, E, 82), (9, E, 70), (10, E, 65), (11, E, 75), (12, K, 72)
Ellerimi sık sık yıkadım.	(3, E, 68), (5, E, 70), (8, E, 82), (10, E, 65), (11, E, 75), (13, K, 66)
Evimin temizliğine özen gösterdim.	(2, K, 65), (4, K, 66), (6, E, 78), (7, K, 75), (9, E, 70), (11, E, 75), (12, K, 72), (13, K, 66)
Gereksinim duyduğum ilaçlardan evde yeterince olmasına özen gösterdim.	(5, E, 70), (7, K, 75), (8, E, 82), (12, K, 72), (13, K, 66)
Asla güvenli uzaklık kuralına aykırı bir sosyal etkileşime girmedim.	(1, E, 65), (3, E, 68), (5, E, 70), (8, E, 82), (9, E, 70), (11, E, 75), (12, K, 72)
Eve gelen yiyecekleri sirke ile yıkadım.	(2, K, 65), (3, E, 68), (4, K, 66), (7, K, 75), (8, E, 82), (10, E, 65), (13, K, 66)
İzinli olan saatlerde dışarı çıktıktan sonra eve gelince tamamen elbiselerimi değiştirdim.	(6, E, 78), (8, E, 82), (9, E, 70), (10, E, 65), (11, E, 75)
Önemli kurumların (hastane, yardım grupları vb.) telefonunu görünebilir bir yere yazdım.	(6, E, 78), (10, E, 65), (13, K, 66)

Tablo 2 incelendiğinde COVID-19 sürecinde, 65 yaş üstü bireylerin sağlıklarını korumak için oldukça duyarlı olduğu söylenebilir. Araştırmada yer alan katılımcılardan dördü “güzel havalarda balkona çıktıklarını” belirtmiştir. Katılımcılardan yedisi de “hasta olduklarında ne yapacakları” konusunda plan yapmışlardır. Beş katılımcı “gereksinim duyduğu ilaçları fazlası ile temin ettiğini” dile getirmiştir. Sekiz katılımcı “evin temizliği konusunda her zamankinden daha fazla özen gösterdiklerini” vurgulamıştır. Yedi katılımcı da fiziksel olarak güvenli uzaklık konusunda oldukça duyarlı davrandıklarını dile getirmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların sağlıkla ilgili bütün tedbirlerini COVID-19 sürecine



uygun bir şekilde yaptığını söylemek mümkündür. “Fiziksel egzersizler” koduna ilişkin olarak elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

“Fiziksel Egzersizler” Koduna İlişkin Olarak Katılımcıların Görüşleri

Katılımcıların Görüşleri	Katılımcılar
Sokağa çıkma sınırlandırması sürecinde sporumu yapmadım.	(E, 65), (3, E, 68)
Egzersizlerimi evde yaptım.	(5, E,70), (6, E, 78), (9, E,70), (10, E, 65), (12, K, 72), (13, K, 66)
Torunlarımla spor yaptım.	(1, E, 65), (2, K, 65), (4, K, 66)
Ev işi yaparak hareket etmeye çalıştım.	(2, K, 65), (4, K, 66), (7, K, 75), (13, K, 66)
Balkonda zaman zaman sporumu yaptım.	(5, E,70), (6, E, 78), (9, E,70), (10, E, 65), (11, E, 75)
Evimin içinde uygun bulduğum alanlarda fırsat buldukça yürüdüm.	(1, E, 65), (2, K, 65), (3, E, 68), (4, K, 66), (5, E,70), (6, E, 78), (8, E, 82), (11, E, 75), (12, K, 72), (13, K, 66)
Halk oyunları oynadım.	(6, E, 78), (10, E, 65)

Tablo 3 incelendiğinde 2 katılımcı COVID-19’dan korunmak için uygulanan sokağa çıkma sınırlaması sürecinde fiziksel egzersizler yapmayı bıraktığını belirtmiştir. 6 katılımcı egzersizlerini evde yaptığını belirtmiştir. 3 katılımcı torunları ile spor yapmıştır. 5 katılımcı ise balkonunda zaman zaman spor yaptığını ifade etmiştir. 2 katılımcı da halk oyunları oynayarak spor yapmaya çalışmıştır. Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların genel olarak egzersiz yapma konusunda duyarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Ancak COVID-19’dan dolayı dışarı çıkma engeli yaşlı yetişkinleri sınırlandırmıştır. “Günlük yaşam etkinlikleri” teması kapsamındaki “bilişsel etkinlikler” koduna yönelik olarak elde edilen veriler Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4

“Bilişsel Etkinlikler” Koduna İlişkin Olarak Katılımcıların Görüşleri

Katılımcıların Görüşleri	Katılımcılar
Günlük gazeteleri okudum.	(4, K, 66), (5, E,70), (6, E, 78), (7, K, 75), (9, E,70), (10, E, 65), (11, E, 75)
Televizyondan gündemi takip ettim.	(5, E,70), (6, E, 78), (9, E,70), (10, E, 65), (11, E, 75), (13, K, 66)
İskambil kağıdı oynadım.	(3, E, 68), (9, E,70)
Tablette/telefonda oyun oynadım.	(5, E,70), (9, E,70), (10, E, 65), (11, E, 75)
Kuran okudum.	(6, E, 78), (7, K, 75), (8, E, 82), (10, E, 65), (11, E, 75)
Gazetelerdeki bulmacaları çözdüm.	(3, E, 68), (5, E,70), (6, E, 78), (9, E,70), (11, E, 75), (13, K, 66)
Zaman zaman şiir yazdım.	(6, E, 78)

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların bilişsel sağlıkları için yararlı olduğunu düşündükleri etkinlikleri yaptıkları görülmektedir. Katılımcılardan 7’si gazete okuduğunu, 6 katılımcı da gazetelerden bulmaca çözdüğünü belirtmiştir. 5 katılımcı Kuran okurken, 4 katılımcı sanal oyunlar oynadıklarını belirtmişlerdir. 1 katılımcı da şiir yazdığını ifade etmiştir. Katılımcılar kendilerince gerçekleştirdikleri zihin çalıştırıcı etkinlikler sayesinde beyin jimnastiği yapmıştır. Zihin sağlığı açısından çaba göstermek sağlıklı bir yaşlılık süreci yaşamak açısından oldukça etkilidir. Sosyal etkileşim koduna yönelik olarak katılımcıların görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

## “Sosyal Etkileşim” Koduna İlişkin Olarak Katılımcıların Görüşleri

Katılımcıların Görüşleri	Katılımcılar
Çocuklarımla her gün telefonla görüştüm.	(5, E, 70), (6, E, 78), (7, K, 75), (9, E, 70), (10, E, 65), (11, E, 75), (12, K, 72)
Telefonla görüntülü arama yaptım.	(3, E, 68), (5, E, 70), (6, E, 78), (9, E, 70)
Sosyal medya üzerinden görüntülü arama yaptım.	(6, E, 78), (9, E, 70), (10, E, 65)
Çocuklarım balkonumun altına geldiler onlarla konuştum.	(1, E, 65), (2, K, 65), (3, E, 68), (4, K, 66), (5, E, 70), (10, E, 65), (12, K, 72), (13, K, 66)
Uzaktan görme ile yetindim.	(7, K, 75), (11, E, 75)
Yalnızlık hissetmedim.	(1, E, 65), (2, K, 65), (3, E, 68), (4, K, 66), (5, E, 70), (10, E, 65), (11, E, 75), (12, K, 72), (13, K, 66)
Arkadaşlarımla telefonla görüştüm.	(2, K, 65), (5, E, 70), (8, E, 82), (9, E, 70), (12, K, 72), (13, K, 66)
Komşularımla balkona çıkıp karşılıklı konuştum.	(6, E, 78), (8, E, 82), (9, E, 70), (10, E, 65), (11, E, 75)
Çocuklarım dışında kimseyi aramadım.	(1, E, 65), (4, K, 66)
Torunlarımla sohbet ettim.	(1, E, 65), (2, K, 65), (4, K, 66)
Eşimle sohbet ettim.	(2, K, 65), (5, E, 70), (6, E, 78), (8, E, 82), (11, E, 75), (12, K, 72)
Ailemden bireylerle iletişim halinde kalmaya özen gösterdim.	(1, E, 65), (2, K, 65), (4, K, 66), (7, K, 75), (9, E, 70), (11, E, 75)
Dışarıdaki işlerimle ilgilenecek birilerini buldum.	(6, E, 78), (10, E, 65), (13, K, 66)

Tablo 5 incelendiğinde COVID-19 sürecinde 65 yaş üstü bireylerin farklı sosyal etkileşimde buldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan 7 katılımcı komşuları ile ilişkilerinin çok iyi olduğunu, belirli saatlerde kahve eşliğinde balkondan balkona sohbet yaptıklarını belirtmiştir. Yine 7 katılımcı çocukları ile her gün görüşmeye özen gösterdiklerini ifade etmiştir. Hatta sekiz katılımcı da çocukları ile balkondan görüştüğünü dile getirmiştir. Bu durum COVID-19 sürecinde hem yaşlı yetişkinler arasında hem de yaşlı yetişkinlerle çocukları arasındaki sosyal dayanışmanın güçlü olduğunun bir göstergesi olabilir. Elbette Denizli ilindeki yaşam biçiminin de buna uygun olduğunu eklemek oldukça yerinde bir açıklama olabilir. İlin Türkiye koşullarına göre orta ölçekli büyüklükte olduğunu ve ulaşımın kolay olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmada yer alan katılımcılar için komşuluk ilişkilerinin nitelikli bir şekilde onları sosyal anlamda desteklediği söylenebilir. Türk toplumunun geleneksel yapısına bağlı olan katılımcılar -engellere rağmen- birbiri ile görüşmenin bir yolunu bulmuştur. Bu durum bireylerin sosyal etkileşimi sağlamayı ne kadar önemsediklerinin bir göstergesi olabilir. Görüşmelerde bireylere ek soru olarak “yalnızlık duygusu” yaşayıp yaşamadıkları sorulmuş 9 katılımcı böyle bir durum yaşamadıkları yönünde yanıt vermiştir. Bununla birlikte 3 katılımcı yalnızlık yaşadıklarını, evde yalnızca eşleri ile sohbet etmenin kendilerine yetmediğini belirtmiştir. Bu veri ışığında bazı katılımcıların belli ölçüde de olsa yalnızlık duygusu yaşadığını söylemek mümkündür. Yapılan görüşmelerde katılımcılara zoom, sky vb. uygulamalar üzerinden görüşme yapıp yapmadıkları da sorulmuştur. Bütün katılımcılar bu tür uygulamaları kullanmadıklarını ve bilmediklerini belirtmiştir. Aşağıda “psikolojik durum” teması göz önüne alınarak “kaygılar” kodunun açıklamasına yer verilmiştir.

Tablo 6

## “Kaygılar” Koduna İlişkin Olarak Katılımcıların Görüşleri

Katılımcıların Görüşleri	Katılımcılar
Evdeki izolasyona rağmen korona virüs bulaşacağından kaygılandım.	(2, K, 65), (3, E, 68), (4, K, 66)
Hasta olduğumda hastane ya da sağlık ocağına gitmemeyi tercih ettim.	(11, E, 75), (7, K, 75),

---

“Eve gelen yiyecekler COVID-19 virüsü taşıyor mu?” diye düşündüm. (1, E, 65), (2, K, 65), (4, K, 66),  
Çocuklarıma COVID-19 virüsü bulaşacak diye kaygılandım. (9, E,70), (10, E, 65)

---

“Kaygılar” koduna ilişkin olarak elde edilen veriler Tablo 6’da sunulmaktadır. Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların kendilerine virüs bulaşacağına yönelik olarak ciddi bir kaygı taşıdıkları görülmektedir. Katılımcıların tümünün kronik hastalıklarının olduğunu da göz önüne alındığında kaygı düzeylerinin yüksek olması anlaşılabilir bir durumdur. Katılımcılardan 2’si çocuklarına COVID-19 virüsünün bulaşacağından kaygılanmıştır. Hatta katılımcılardan biri bu konuda şunları söylemiştir: “Eşim de ben de çocuklarımıza COVID-19 bulaşır mı?” diye çok kaygılandık. Bazı geceler uykum bile kaçtı. Hatta bir gece geç vakitte oğlumu arayıp ona koronavirüs bulaşıp bulaşmadığını sordum (10, E, 65).” Görüldüğü gibi 65 yaş üzeri bireyler bu süreçte yüksek düzeyde bir kaygı yaşamıştır. Özlem koduna ilişkin olarak elde edilen veriler Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7

“Özlem” Koduna İlişkin Olarak Katılımcıların Görüşleri

Katılımcıların Görüşleri	Katılımcılar
Sosyal ortamlardan uzak kaldım.	(3, E, 68), (6, E, 78), (7, K, 75), (9, E,70), (10, E, 65), (11, E, 75), (12, K, 72)
Açık havada yürüyüşümü yapmayı özledim.	(13, K, 66), (3, E, 68), (2, K, 65)
Dışarıdaki işlerimi uzaktan yönetmek zorunda kaldım.	(3, E, 68), (13, K, 66)
Dışarıya çıkmaya özlem duydum.	(2, K, 65), (4, K, 66), (6, E, 78), (7, K, 75), (11, E, 75)
İnsanlara/çocuklarıma sarılmayı özledim.	(7, K, 75), (8, E, 82), (9, E,70), (11, E, 75), (13, K, 66)
Bayramda babamın elini öpemedim.	(13, K, 66) , (10, E, 65)
İbadetimi yapmak için camiye gidemedim.	(6, E, 78), (8, E, 82), (9, E,70), (12, K, 72)
COVID-19 süreci sporu bırakmama neden oldu çünkü spor salonuna gidemedim.	(E, 68)
Her zaman görüştüğüm arkadaşlarımı özledim.	(2, K, 65), (4, K, 66), (7, K, 75), (9, E,70), (11, E, 75), (12, K, 72)

Tablo 7 incelendiğinde katılımcılar normalde günlük yaşamda sık ve rahatça yaptığı şeyleri özlemiştir. Katılımcıları ilettiği 35 görüşe göre özlem duygusu belirgin bir şekilde yaşanmıştır. Katılımcılar (n=7) özellikle sosyal ortamları özlediklerini ifade etmiştir. Günü mutlu kılan rutin işlerden mahrum kalmak yaşlılarda özlem duygusunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yürüyüş yapmak, yakınlarına özgürce sarılmak, ibadetini yapmak 65 yaş üstü bireyler için oldukça anlamlı etkinlikler olarak görülebilir. Katılımcılardan biri COVID-19 sürecinde dışarı çıkamamanın çok zor olduğunu dile getirmiştir. Katılımcının konuya ilişkin ifadesi şu şekildedir. “Açık havada yürüyüşlerim bitmişti. Dışarıyı özledim. Evimin önündeki parka bile gidememek benim için oldukça zor bir durumdu (E, 68).” Katılımcının ifadeleri incelendiğinde hiç dışarı çıkmadan evde izole olmayı kabullenmenin oldukça zor olduğu görülebilir. Başka bir katılımcı ise nedenini anlamadığı bir şekilde zorlandığını ifade etmiştir: “Zorlandığımı hissettim ama bunun nedenin ne olduğunu ben de bilmiyorum.” Katılımcılar genel olarak gün içerisinde özgürce yaptıkları günlük yaşam etkinliklerini yapamadıkları için özlem duygusu yaşamıştır. Katılımcıların “bu süreçte ne olsaydı sizin için bu süreç daha kolay geçerdi?” sorusuna verdikleri yanıtlar “beklentiler” kodu ile ortaya konulmuştur. Tablo 8’de beklenti koduna ilişkin katılımcıların görüşleri sunulmuştur.

Tablo 8

## “Beklentiler” Koduna İlişkin Olarak Katılımcıların Görüşleri

Katılımcıların Görüşleri	Katılımcılar
65 yaş üzerinde olup da sosyal güvencesi olmayan kişilere maaş bağlanabilirdi.	(2, K, 65), (8, E, 82)
Okumak istediğimiz kitaplar ücretsiz bir şekilde bize ulaştırılabilirdi.	(10, E, 65), (11, E, 75)
Her mahallede yalnızca yaşlıların yürüyebileceği korunaklı yollar olabilirdi.	(5, E,70), (6, E, 78), (9, E,70), (10, E, 65), (11, E, 75)
Televizyonlarda yaşlıların yapabileceği özel spor etkinliklerine yer verilebilirdi.	(1, E, 65), (6, E, 78)
65 yaş üstü bireylerin ilgisini çekecek özel tv. programları hazırlanabilirdi.	(3, E, 68), (7, K, 75), (9, E,70), (10, E, 65)

Tablo 8'e göre araştırmada yer alan 2 katılımcı COVID-19 sürecinde kendilerine maaş bağlanmasını istemektedir. Yapılan görüşmelerde de bu katılımcılar herhangi bir kurumdan emekli maaşı almadıklarını dile getirilmiştir. Araştırmada yer alan 2 katılımcı okumayı istedikleri kitapların kendilerine ulaştırılmasının iyi bir uygulama olabileceğini belirtmiştir. 5 katılımcı da dışarı çıkmamanın getirdiği zorluklardan dolayı korunaklı yürüyüş yolları yapılmasının sağlık açısından güvenli olacağını ifade etmiştir. 6 katılımcı da 65 yaş üstü bireyler için özel tv programları olmasının iyi olacağını dile getirmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler katılımcıların yetkililerden bir takım beklentilerinin olduğunu işaret etmektedir. Katılımcılardan büyük çoğunluğu (n=8) yapılan görüşmelerde, alınan tedbirleri yeterli bulduğunu dile getirmişlerdir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada yaşlı yetişkinlerin sokağa çıkma sınırlamalarında evde kaldıkları süreçte, COVID-19 virüsünün kendilerine bulaşmaması için aldıkları tedbirler; yaptıkları fiziksel, bilişsel ve sosyal etkinlikler; yaşadıkları kaygılar tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca süreç öncesinde yapmakta oldukları etkinliklerle yönelik özelemlerinin neler olduğu da ele alınmıştır. Sokağa çıkma sınırlamalarında yetkililerden beklentilerinin neler olduğu da irdelenmiştir. Bu sürece ilişkin verilen yanıtlara bakıldığında yaşlı yetişkinlerin evde kaldıkları zamanlarda günlük yaşam etkinliklerinde önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır. Çoğu yaşlı yetişkin daha az hareket etmek durumunda kaldığı gibi kaygı ve özlem duygusu da yaşamıştır. Katılımcılar, kendi yaşamlarını kolaylaştıracak bir takım ayrıcalıklar sağlamasını da beklemiştir.

Yaşlı yetişkinlerin COVID-19 sürecinde hastalıktan korunmaya dönük olarak yaptıkları uygulamalar konusunda verdikleri yanıtlarda “uyku düzenlerine dikkat etme, el ve ev temizliğine özen gösterme, beslenmelerine dikkat etme, dışarı çıkma izinleri saatlerinde güvenli uzaklığa dikkat etme ve maske takma gibi” tedbirler aldıkları saptanmıştır (Tablo 2). Araştırmaya katılan yaşlı yetişkinlerin ifadelerinden yola çıkılarak koronavirüsten korunmak için gerekli tedbirleri aldıklarını söylemek mümkündür. Yaşlı yetişkinlerin mevcut sağlıklarını sürdürmesi için çevrenin olumsuz niteliklerinden uzak durması önemlidir. Bu süreçte en riskli grup olan yaşlı yetişkinlerin hemen hepsinin kronik bir hastalığı da olduğu düşünüldüğünde bu risk daha da artmaktadır. Elde edilen bu sonuç daha önce yapılan başka bir araştırmayı destekler niteliktedir. COVID-19 salgınında Okruszek et al., (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, bireylerin hastalığa ilişkin algıladıkları riskleri göz önünde bulundurarak bazı önlemleri aldıkları belirlenmiştir. Sağlık otoriteleri sosyal temastan kaçınma, el yıkama ve diğer önleyici tedbirleri almaya dönük çabaların hastalığın yayılmasında önemli bir faktör olduğunu defalarca vurgulamışlardır. Yaşlı yetişkinler bunlara uymak için duyarlılık göstermiştir.

Bununla birlikte özellikle yaşlı yetişkinlerin fiziksel sağlıklarını koruma konusunda yaptıkları etkinliklere ilişkin verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında yaşlı yetişkinlerin önemli ölçüde sağlıklarını koruma konusunda çaba gösterdikleri söylenebilir. Yaşlı yetişkinler sağlıklarını korumak için ev içinde çeşitli etkinliklere yönelmişlerdir (Tablo 2, 3, 4, 5).

Genel sağlıklarını korumaya dönük olarak yaşlıların aldıkları tedbirlerden birisi fiziksel egzersizleri yapmaya yöneliktir. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların COVID-19 sürecinde, evlerinin uygun kısımlarında yürüme, çeşitli fiziksel egzersizler yapma, dans etme ve ev işleri yapma gibi etkinlikleri gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Yaşlı yetişkinler COVID-19 önlemlerine bağlı kalarak bedensel sağlıklarını korumaya yönelik hareketler yapmışlardır (Tablo 3). Yaşlı yetişkinler bu süreçte fiziki etkinlikleri yerine getirmeye yönelik olarak çaba göstermişlerdir. COVID-19 sürecinde yaşlı yetişkinlerin fiziksel etkinliklerini tespit etmeye yönelik olarak yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur (Goodman-Casanova et al., 2020). Özellikle yaşlı bireylerin fiziki etkinliklere yönelmeleri ruhsal, bilişsel ve fiziki hastalıklara maruz kalmasını azaltmaktadır (Rueggeberg, Wrosch & Miller, 2012).

Mevcut araştırmada sorulan “katılımcıların bilişsel sağlıklarını koruma konusunda hangi etkinlikleri yaptıklarına” yönelik olarak farklı yanıtlar gelmiştir. Bu soruya, gazete bulmacaları çözme, günlük gazeteleri okuma, televizyondan gündemi takip etme, iskambil kağıdı oynama, tablette/tefonda oyun oynama, şiir yazma gibi yanıtlar verilmiştir (Tablo 4). Araştırmaya katılan yaşlı yetişkinler bilişsel sağlıklarını korumak için duyarlılık göstermiş ve beyin jimnastiği için çeşitli etkinlikler yapmıştır. COVID-19 sürecinde yapılan bir çalışmada risk ile mental sağlık problemleri arasında ilişki bulunmuştur (Okruzsek vd., 2020). Bu süreçte yaşlı yetişkinlere yönelik olarak yapılan başka bir çalışmada da katılımcıların boş zamanlarında hangi etkinliklere yöneldikleri sorulmuştur. Katılımcıların bir kısmı (% 57) yürüyüşe çıktıklarını, 32'si (% 35) hafıza oyunları oynadıklarını, 55'i (% 60) televizyon izlediklerini ve 91'i (% 98) telefon kullandığını ifade etmiştir (Goodman-Casanova et al., 2020). Bu sonuçlar, mevcut çalışmadaki yaşlı yetişkinlerin dile getirdiklerine benzer niteliktedir. Yaşlı yetişkinlerin bilişsel etkinliklerde bulunmalarının onların demans ve demansın bir türü olan alzheimer hastalığını önlemesine ve ilerlemesini önleme konusunda önemli bir etkisi olduğu da rapor edilmiştir (Gallaway, Miyake, Buchowski, Shimada, Yoshitake, Kim & Hongu, 2017; Lautenschlager, Cox, Flicker, Foster, Van Bockxmeer, Xiao,...& Almeida, 2008).

COVID-19 salgını sürecindeki sokağa çıkma kısıtlamalarında, yaşlı yetişkinler için en önemli sorunlardan biri de etkileşimlerin azalması sonucunda ortaya çıkan sosyal destek yoksunluğudur. Bireylerde sosyal etkileşimin azalması ile birlikte yetersiz sosyal destek algısının bir sonucu olarak yalnızlık duygusu yaşanabilmektedir. Katılımcılardan ikisi bu süreçte kendilerini yalnız hissettiklerini ifade etmişlerdir. Geriye kalan katılımcıların çoğu sosyal etkileşim için önemli bir çaba sarf ettiklerini dile getirmiştir. Katılımcılardan 7'si COVID-19 sürecinde her gün çocukları ile iletişim kurduğunu; 5 katılımcı arkadaşları ile balkonlardan yüz yüze iletişim kurduğunu; 6 katılımcı da arkadaşlarını telefon ile aradığını ifade etmiştir (Tablo 5). Ancak, katılımcıların önemli bir kısmı yalnızlık hissetmediklerini belirtmiştir. Sokağa çıkma sınırlandırmalarında yaşlı yetişkinlerin yalnızlık hissetmemelerindeki en etkili katkılardan biri de sosyal etkileşimi sürdürme çabası içinde olmalarıdır. Sosyal destek yaşlı bireylerin zorluklarla baş etmesinde olumlu bir etken olarak görülebilir. Bu görüşü destekleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Kapıkıran (2016) yaşlılarla yaptığı çalışmada sosyal desteğin yalnızlık ile yaşam doyumu arasında kısmi düzeyde aracılığı olduğunu tespit etmiştir. Yaşlılarda sosyal desteğin yaşam doyumunu arttırdığına ilişkin olarak pek çok çalışma da bulunmaktadır (Aydiner Boylu ve Günay, 2018; Shen & Yeatts, 2013. Ferdandez-Ballesteros, 2002). Araştırmaya katılanların bir kısmının yalnızlık çektiğini belirtmesi önemsenmesi gereken bir konudur. Yaşlı yetişkinlerin bir kısmı sosyalleşme sorunu yaşamaktadır. Başka bir çalışmaya göre de bu süreçte yalnız yaşayan katılımcıların büyük bir kısmı olumsuz duygular ve daha fazla uyku problemi yaşadıklarını bildirmiştir (Goodman-Casanova et al., 2020). Sosyal etkileşimle geçirilen zamanın ve sıklığının artması bu kişilerde yalnızlık duygularını

azaltabilir. COVID-19 salgını öncesinde bile yalnız olan ya da yalnız yaşayan yaşlılarda yalnızlık duygusu daha da artmıştır (Altena, Baglioni, Espie, Ellis, Gavriloff, Holzinger, ... & Riemann, 2020). Bununla birlikte COVID-19 krizi yalnız yaşayanlar arasında sosyal yalıtımı daha da arttırmıştır. Sosyal yalnızlığın artması yalnızlık duygusunun da oldukça yüksek bir seviyeye ulaşmasına neden olmuştur. Yaşlı yetişkinlerin yaşadığı bu olağan dışı durum onların refahının düşmesine; önceden aktif veya sağlıklı sosyal yaşamları olan yetişkinlerin de güçlüklerinin artmasına neden olmuştur. Önlemler kapsamında yaşlı yetişkinler için toplum merkezlerinin kapanması; hemşirelik hizmetinin ve evleri ziyaretlerin sonlandırılması; torunların büyükanne ve büyükbabaları ziyaret edememesi sosyal etkileşimi oldukça sınırlandırmıştır. Bunun bir sonucu olarak bireylerde derin bir yalnızlık duygusu ortaya çıkmıştır. Buna karşılık, birçok yaşlı yetişkin kuruluşlar, arkadaşlar, aile ve / veya komşuları sayesinde başarılı bir şekilde bu yeni gerçekliğe uyum sağlamıştır (Cudjoe & Kotwal, 2020). Mevcut araştırmaya göre katılımcılar COVID-19 salgınında yalnızlık duygusunu daha az yaşamıştır. Çalışmanın gerçekleştirildiği Denizli gibi toplulukçu illerde sosyal etkileşimleri güçlü olan ve sosyal destek alma yönünde güçlük yaşamayan yaşlı yetişkinlerin yalnızlık duygusunu daha az yaşamış olduğunu söylemek mümkündür (Tablo 6, 7, 8).

COVID-19 sürecinde nüfusun büyük çoğunluğunda yaşanan en büyük psikolojik sıkıntı kaygı olmuştur. Araştırmadan elde edilen verilere göre 10 katılımcı kendilerine ya da yakınlarına bir şekilde COVID-19 virüsünün bulaşmasına ilişkin olarak kaygı taşımıştır. COVID-19 sürecine ilişkin yapılan başka çalışmalarda da yaşlı yetişkinlerin hastalığın kendilerine ve yakınlarına bulaşacağı kaygısını taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır (Tull, Edmonds, Scamaldo, Richmond, Rose & Gratz, 2020; Gyasi & Phillips, 2020). Kendilerinde COVID-19 saptanmayan bireylerin, kendileri ve yakınlarının hastalığa yakalanmasına ilişkin endişeleri artmıştır. Bu süreçte birçok kişi yaşlı insanlarla temas etmekten kaçındıklarını ifade etmişlerdir (Velásquez & Lara, 2020). Bu durum yaşlılara olan ayrımcılığı artırırken, yaşlıların daha büyük bir yalnızlığa sürüklenmelerine de neden olmuştur. Zaman zaman uyku bozukluğuna da varacak düzeyde yaşanmış olan bu kaygılar günlük yaşamın akışını da zora sokmuştur. Kaygı durumu güven hissini azalmasına neden olabileceği gibi ilerlemesi durumunda depresyon gibi ruhsal sıkıntıları da artırabilmektedir. Virüsün bulaşmasına ilişkin olarak yaşanan bu duygunun ardında “ölüm kaygısının” olabileceği gerçeği göz ardı edilmemelidir. Ayrıca katılımcıların kronik hastalıklarının olması kaygının düzeyinin artmasında etkin bir durum olarak görülebilir. Yapılan araştırmalara göre de yaşlıların hastalıklarının olması ile ölüm kaygısı arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (Zubaroglu Yanardağ ve Say Şahin, 2019; Eroğlu, Annagür ve İçbay, 2012). Yaşlı yetişkinlerin COVID-19 sürecinde yaşadığı kaygı, onların bundan sonraki yaşamlarında olumsuz etkilere neden olabilir (Brooks, et al., 2020; Okruszek et al., 2020). Diğer bir değişle kaygılar stres bozukluklarının artmasına neden olabilmektedir.

Yaşlı yetişkinlere yönelik sokağa çıkma kısıtlamasının en büyük güçlüklerinden birisi de bireylerin günlük yaşam aktivitelerini yerine getirmekte güçlük yaşamalarıdır. Bu süreç, yaşlı yetişkinlerin her zamanki yaptıkları günlük yaşam etkinliklerine büyük bir özlem duymalarına neden olmuştur. Mevcut araştırmada katılımcıların genel olarak süreç öncesinde yaptıkları bazı etkinliklere yönelik olarak özlem duydukları dile getirilmiştir. Bu söylemler 35 ifade de yer almıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (7 katılımcı) sosyal ortamları özlediklerini dile getirmiştir. COVID-19 süreci öncesinde sosyal yalıtım olmaksızın yapılan günlük yaşam aktivitelerini yerine getirmeye ilişkin özelemleri artmıştır. COVID-19 sürecinin yaşlı yetişkinlerde sosyal yabancılaşmanın ve yalnızlık duygusunun artmasına neden olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle yaşlı bireylerin sosyal yaşama ilişkin etkinliklerinin çeşitliliği yaşam doyumunu arttıran etkenler arasındadır (Özer ve Karabulut, 2003; Özer, 2001). Bu süreçte yaşlı yetişkinler sosyal etkileşim, açık havada yürüyüş yapma, kendi alışverişlerini yapmaya yönelik olarak büyük bir özlem duymuşlardır.

Salgının en büyük güçlüklerini yaşayan gruptan birisi olan yaşlı yetişkinlerin daha az güçlük yaşamaları için atılacak adımlar bu süreçte önemli bir beklenti haline gelmiştir. Yaşlı yetişkinlere yöneltilen beklentilerinin ne olduğu sorusuna verilen yanıtlar içinde “her mahallede yalnızca yaşlıların

yürüyebileceği korunaklı yollar olabilirdi; 65 yaş üstü bireylerin ilgisini çekecek özel tv. programları hazırlanabilirdi; okumak istediğimiz kitaplar ücretsiz bir şekilde verilebilirdi” gibi ifadeler yer almaktadır. Dile getirilen her cümle katılımcıların beklentilerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, 2 katılımcı sosyal güvencesi olmayan yaşlılara COVID-19 sürecinde maaş bağlanmasının iyi olacağını dile getirmiştir. Gelişmişlik düzeyi yüksek ülkeler yaşlı yetişkinlere nitelikli hizmetler sunarken geçimleri için gerekli finansmanları da önemli ölçüde sağlamaktadır. Şeker ve Kurt’a (2018) göre Türkiye’de sosyal güvenlik programlarından yararlanma bağlamında verilen hizmetlerin yeterliliği her dönem tartışılmaktadır. Yaşlıların korunması ve rahat bir şekilde yaşaması için sosyal refah önlemlerinin alınması önemlidir. Taşçı’ya (2013) göre de devletin yaşlılıktan kaynaklanan risklerin oluşmasını engelleyici görevi bulunmaktadır. Bu çerçevede, Türkiye’nin 2022 sayılı Kanun’da yaşlılara yönelik refah uygulamasında minnet yerine “hak” anlayışının gündeme getirmesi önemlidir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir: Ülke otoriteleri yaşlı yetişkinlerin COVID-19 ve benzeri süreçlerde yaşadıkları kaygıyı azaltacak bilinçlendirme çalışmaları yapmalıdır. Böylece yaşlı yetişkinler sağlıklı bir destek alacaktır. 65 yaş üstü bireylere günlük yaşamda yaptıkları olağan etkinliklere dönmenin biraz zaman alacağı konusunda açıklayıcı programlar yapılabilir. COVID-19 ve benzeri dönemlerde yaşlıların sosyal mesafeyi koruyarak çevresi ile iletişimde kalması sağlanmalıdır. Değişen toplumsal koşullar nedeni ile yalnızca COVID-19 sürecinde değil sürekli bir şekilde sosyal güvenlik sistemi içerisinde yaşlılara ya da onlara bakanlara maddi destek verilmesi, aylık ödemeler yapılması oldukça önemlidir. Bu durum onların maddi risklere karşı korunmasını sağlayacaktır. COVID-19 süreci devam ettiği sürece yaşlıların sosyal mesafeye dikkat ederek sosyalleşmesinin önemli bir gereklilik olduğu açıklanmalıdır.

Tüm dünyanın yaşadığı bu olağan dışı süreç farklı durumlarda da benzer sorunlara neden olabilir. Örneğin yeni bir salgın ile karşılaşılması ya da doğal afetler yaşanması yaşlı yetişkinler için büyük bir sorun haline alabilir. COVID-19 salgınından elde edilen deneyimler daha sonra yaşanacak benzer durumlar için bir öngörü oluşturmada anlamlı veriler sunabilir. Ülkeler bu durumlar için hazırlıklı olmalıdır. Bu sürecin başlangıcında, başta sağlık ve diğer çalışanlar olmak üzere sokağa çıkma kısıtlaması olmayan ve olan bireylerin birçoğu maske dahil diğer koruyucu ekipmanlara ulaşamamıştır. Önlemlerin alınmasındaki yetersizlik, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde yaşanmasına karşılık, gelişmiş ülkelerde de bu güçlükler daha az bir şekilde görülmüştür. Salgın ve benzeri durumlar için hazırlıklı olmakta yarar vardır. Banerjee’ye (2020) göre bireylerde görülen psikolojik sıkıntıların azaltılmasına yönelik olarak bazı önlemlerin alınmasını gerektirmektedir. Bireylerin yaygın psikolojik sorunlar konusunda eğitilmelidir. Sağlıklarını korumaya dönük bazı önlemleri alabilmelidir. Ayrıca yaşlı yetişkinlerin sorunlarını çözmeleri için önlemler alınmalıdır (Banerjee, 2020). Sosyal medyaya etkili müdahaleler yapılmalı, özellikle sosyal yalıtım algısının ve yalnızlık duygusunun azaltılması için çaba gösterilmelidir. Nitel araştırmalara göre, kişisel özelliklerin kabulü, merhamet davranışı ve arkadaşlık arayışı yaşlı yetişkinlerde yalnızlığın üstesinden gelmede etkili olabilmektedir (Donovan, 2020). Özellikle hafif bilişsel bozuklukları veya hafif demans belirtileri olan insanlar için bir destek ağı oluşturarak önlemler almak oldukça önemlidir. İyi bilgilendirmeler yapılması; gıda ve tıbbi malzemelerin garanti edilmesi; boş zaman etkinliklerinin tadının çıkarılması; fiziksel etkinlikler yaparak zinde kalınması; bilişsel etkinlikler yapılması; sosyal ağlar oluşturulması hasta ve bakıcıları için önemli bir gereksinimdir (Alzheimer Europe, 2020). Yaşlı insanların bilişsel ve fiziksel sağlıkları üzerindeki koruyucu etkisinden dolayı bedensel egzersizlerin artırılması yoluna gidilmelidir (Jiménez-Pavón, Carbonell-Baeza & Lavie, 2020).

Her ne kadar sosyal iletişim araçlarının kullanımının kısa süreli yararları olsa da, COVID-19 döneminde özellikle yaşlıların teknolojik araçları kullanması önemlidir. Teknoloji kullanımı yaşlı yetişkinlerin yalnızlık duygusundan ve sosyal yalıtım risklerinden korunmalarına yardımcı olabilir (Banskota, Healy & Goldberg, 2020). Yaşlı yetişkinlerin büyük bir çoğunluğunun internetten

yararlanmasının sağlanması etkili bir yol olabilir. Hatta bu konuda telefon veya video iletişim teknolojilerine erişimleri de değerlendirilmelidir (Cudjoe & Kotwal, 2020).

COVID-19 sürecinde sosyal medya platformlarında ve sosyal çevrede yaşlılara ilişkin ayrımcılıkta önemli bir artış olmuştur (Brooke & Jackson, 2020). Bu nedenle yaşlı yetişkinlere yönelik ayrımcılığın yaratacağı olumsuz sonuçlar konusunda toplumun bilgilendirilmesi önemli bir durumdur. Toplumun bilinçlenmesi için empati duygusunun geliştirilmesine yönelik yayınların artırılması gerekmektedir.

Çoğu yaşlı yetişkin, aile bireylerinin yokluğundan ya da temas korkusundan dolayı etkileşimden çekinmiştir. Bu durum alışverişlerini yapmalarını da güçleşmiştir. Yaşlı yetişkinlerin alışveriş yapma gereksinimlerine yanıt vermek için sosyal ağlar oluşturulmalıdır. Gönüllülük esasına bağlı olarak oluşturularak bu ağlar yaşlı yetişkinlerin alışveriş gereksinimlerini gidermede etkili olabilir (Steinman et al., 2020).

Süreç öncesinde ruhsal sıkıntıları olanlar ve süreç içinde ruhsal problemleri ortaya çıkanlar için “tele sağlık hizmetleri” sunulmalıdır. Ruh sağlığı hizmetlerinin yanı sıra bireylerin yalnızlıklarını azaltmaya yönelik olarak tam yalıtılmış yaşayan bireylerin bir araya gelecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Açık havada egzersiz de olmak üzere çeşitli etkinlikler yapmaları sağlanmalıdır (Holmes, O'Connor, Perry, Tracey, Wessely, Arseneault,... & Ford, 2020). Dile getirilen etkinliklerin yapılması yaşlı yetişkinlerin önemli ölçüde genel sağlıklarının korunmasını sağlayacağı gibi duygusal, sosyal ve bilişsel yönden iyilik hallerini de artıracığı umulmaktadır.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Çalışma üç araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde her bir araştırmacının sürece olan katkısının eşit düzeyde olduğu söylenebilir. Birinci yazar çalışmaya % 34; ikinci yazar % 33; üçüncü yazar da yine %33 oranında katkı yapmıştır. Çalışma katılımcı bir anlayış ve işbirliği içerisinde gerçekleştirilmiştir.

#### **Çıkar Çatışması**

Çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin olarak araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Kaynakça

- Alzheimer Europe (2020). Living with dementia: COVID-19. Retrieved from <https://www.alzheimer-europe.org/Living-with-dementia> in 17. 05. 2021.
- Armitage, R. & Nellums, L. B. (2020). COVID-19 and the consequences of isolating the elderly. *The Lancet Public Health*, 5(5), e256.
- Aydiner Boylu, A. ve Günay, G. (2018). Yaşlı bireylerde algılanan sosyal desteğin yaşam doyumu üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 1351-1363.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 271-234.
- Banerjee, D., & Rai, M. (2020). Social isolation in COVID-19: The impact of loneliness. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(60), 525-527.
- Banskota, S., Healy, M., ve Goldberg, E. M. (2020). 15 Smartphone apps for older adults to use while in isolation during the COVID-19 pandemic. *Western Journal of Emergency Medicine*, 21(3), 514-525.
- Brooke, J., & Jackson, D. (2020). Older people and COVID-19: Isolation, risk and ageism. *Journal Of Clinical Nursing*. Retrieved from <http://www.open-access.bcu.ac.uk/9221/> in 21. 02. 2021.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). El impacto psicológico de la cuarentena y cómo reducirla: revisión rápida de las pruebas. *Lancet*, 395, 912-20.
- Calabrese, C., Gregory, W. L., Leo, M., Kraemer, D., Bone, K., & Oken, B. (2008). Effects of a standardized Bacopa monnieri extract on cognitive performance, anxiety, and depression in the elderly: a randomized, double-blind, placebo-controlled trial. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 14(6), 707-713.
- Cemaloğlu, N. (2011). Veri toplama teknikleri: nitel-nicel. Tanrıoğen A. (Edt.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (ss.133-164). Ankara: Anı yayıncılık.
- Cheung, C., Fitzpatrick, A. L., Kaplan, J., Senatore, L., & Creminelli, P. (2008). The effective field theory of inflation. *Journal of High Energy Physics*, 2008(03), 1-27.
- Chew, Q. H., Wei, K. C., Vasoo, S., Chua, H. C. & Sim, K. (2020). Narrative synthesis of psychological and coping responses towards emerging infectious disease outbreaks in the general population: practical considerations for the COVID-19 pandemic. *Singapore Medical Journal*, 61(7), 350.
- Cudjoe, T. K., & Kotwal, A. A. (2020). "Social distancing" amid a crisis in social isolation and loneliness. *Journal of the American Geriatrics Society*. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7267573/pdf/JGS-9999-na.pdf> in 21. 03. 2021.
- Courtin, E., & Knapp, M. (2017). Social isolation, loneliness and health in old age: a scoping review. *Health and social care in the community*, 25(3), 799-812.
- Eroğlu, M. Z., Annagür, B. B. ve İcbay, E. (2012). Yaşlılarda yaygın anksiyete bozukluğunun değerlendirilmesi. *Gaziantep Tıp Dergisi*, 18(3), 143-147.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Fernández-Ballesteros, R. (2002). Social support and quality of life among older people in Spain. *Journal of Social Issues*, 58(4), 645-659.
- Fitzpatrick, T. R., Edgar, L., & Holcroft, C. (2012). Assessing the relationship between physical fitness activities, cognitive health, and quality of life among older cancer survivors. *Journal of Psychosocial Oncology*, 30(5), 556-572.
- Gallaway, P. J., Miyake, H., Buchowski, M. S., Shimada, M., Yoshitake, Y., Kim, A. S., & Hongu, N. (2017). Physical activity: a viable way to reduce the risks of mild cognitive impairment, Alzheimer's disease, and vascular dementia in older adults. *Brain sciences*, 7(2), 2-16.
- Gerhold, L. (2020, March 25). COVID-19: Risk perception and Coping strategies. Retrieved from <https://psyarxiv.com/xmpk4/> in 21. 03. 2021.
- Goodman-Casanova, J. M., Dura-Perez, E., Guzman-Parra, J., Cuesta-Vargas, A., & Mayoral-Cleries, F. (2020). Telehealth home support during COVID-19 confinement for community-dwelling older adults with mild cognitive impairment or mild dementia: survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(5). Retrieved from <https://www.jmir.org/2020/5/e19434/> in 23. 03. 2021.

- González-Sanguino, C., Ausín, B., Castellanos, M. Á., Saiz, J., López-Gómez, A., Ugidos, C., & Muñoz, M. (2020). Mental health consequences during the initial stage of the 2020 Coronavirus pandemic (COVID-19) in Spain. *Brain, behavior, and immunity*, *87*, 172-176.
- Göktaş, A., Pekçetin, S., Tekindal, B., Kayıhan, H., ve Uyanık, M. (2016). Yaşlı bireylerde aktivite tercihlerinin bilişsel beceriler ve yaşam memnuniyeti üzerine etkisi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, *4*(1), 1-14.
- Gyasi, R. M., & Phillips, D. R. (2020). Risk of psychological distress among community-dwelling older adults experiencing spousal loss in Ghana. *The Gerontologist*, *60*(3), 416-427.
- Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., ... & Ford, T. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, *7*(6), 547-560.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: a meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, *10*(2), 227-237.
- Jiménez-Pavón, D., Carbonell-Baeza, A., & Lavie, C. J. (2020). Physical exercise as therapy to fight against the mental and physical consequences of COVID-19 quarantine: Special focus in older people. *Progress in cardiovascular diseases*. *63*(3), 386–388.
- Kapıkıran, Ş. (2016). Yaşlılarda yalnızlık ile yaşam doyumu arasındaki ilişki: Sosyal desteğin aracılık rolünün sınanması. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi (YSAD)*, *9*, 13-25.
- Killgore, W. D., Taylor, E. C., Cloonan, S. A., & Dailey, N. S. (2020). Psychological resilience during the COVID-19 lockdown. *Psychiatry research*, *291*, 1-2.
- Lautenschlager, N. T., Cox, K. L., Flicker, L., Foster, J. K., Van Bockxmeer, F. M., Xiao, J., ...& Almeida, O. P. (2008). Effect of physical activity on cognitive function in older adults at risk for Alzheimer disease: a randomized trial. *Jama*, *300*(9), 1027-1037.
- Mamun, M. A., & Griffiths, M. D. (2020). First COVID-19 suicide case in Bangladesh due to fear of COVID-19 and xenophobia: Possible suicide prevention strategies. *Asian Journal Of Psychiatry*, *51*, 1-2.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand oaks, CA: Sage Publication.
- Okruzsek, Ł., Aniszewska-Stańczuk, A., Piejka, A., Wiśniewska, M., & Żurek, K. (2020). Safe but lonely? Loneliness, mental health symptoms and COVID-19. Retrieved from file:///C:/Users/Pau/Downloads/Safe%20but%20lonely%20-%20Preprint.pdf in 21. 03. 2021.
- Özer M. (2001). *Huzurevinde ve aile ortamında yaşayan yaşlılarda öz bakım gücü ve yaşam doyumunun incelenmesi*. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2001.
- Özer, M. ve Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Turkish Journal of Geriatrics*, *6*(2): 72-74.
- Rueggeberg, R., Wrosch, C., & Miller, G. E. (2012). The different roles of perceived stress in the association between older adults' physical activity and physical health. *Health psychology*, *31*(2), 164.
- Schrepft, S., Jackowska, M., Hamer, M., & Steptoe, A. (2019). Associations between social isolation, loneliness, and objective physical activity in older men and women. *BMC public health*, *19*(1), 1-10.
- Shen, Y. & Yeatts, D.E. (2013). Social support and life satisfaction among older adults in China: Family-based support versus community-based support. *Journal of Aging and Human Development*, *77*(3), 189–209. <https://doi.org/10.2190/AG.77.3.b>
- Steinman, M. A., Perry, L., & Perissinotto, C. M. (2020). Meeting the care needs of older adults solated at home during the COVID-19 pandemic. *JAMA Internal Medicine*. *180*(6), 819-820.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(2), 419-426.
- Şeker, A. ve Kurt, G. (2018). Bir sosyal politika alanı olarak yaşlılık ve sosyal hizmet uygulamaları. *Nüfus Bilim Dergisi*, *40*, 7-30.
- Taşçı, F. (2013). Refah devleti modelleri içinde Türkiye'nin pozisyonu: "yaşlı algısı" üzerinden değerlendirmeler. *İnsan ve Toplum*, *3*(5), 5-35.
- Tull, M. T., Edmonds, K. A., Scamaldo, K. M., Richmond, J. R., Rose, J. P., & Gratz, K. L. (2020). Psychological outcomes associated with stay-at-home orders and the perceived impact of COVID-19 on daily life. *Psychiatry research*, *289*, 113098.
- Valtorta, N. K., Kanaan, M., Gilbody, S., Ronzi, S., & Hanratty, B. (2016). Loneliness and social isolation as risk factors for coronary heart disease and stroke: systematic review and meta-analysis of longitudinal observational studies. *Heart*, *102*(13), 1009-1016.

- Voitsidis, P., Gliatas, I., Bairachtari, V., Papadopoulou, K., Papageorgiou, G., Parlapani, E., ... & Diakogiannis, I. (2020). Insomnia during the COVID-19 pandemic in a Greek population. *Psychiatry Research*, 289, 1-2.
- Wakam, G. K., Montgomery, J. R., Biesterveld, B. E., & Brown, C. S. (2020). Not dying alone modern compassionate care in the COVID-19 pandemic. *New England Journal of Medicine*, 382(24). Retrieved from <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMp2007781> in 20. 03. 2021.
- Velásquez, R. M. A., & Lara, J. V. M. (2020). Gaussian approach for probability and correlation between the number of COVID-19 cases and the air pollution in Lima. *Urban Climate*, 33 (2020), 1-11.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11. baskı)*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Zandifar, A. & Badrfam, R. (2020). Iranian mental health during the COVID-19 epidemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51. Retrieved from <http://eprints.abzums.ac.ir/4798/1/Iranian-mental-health-during-the-COVID19-epidemic2020Asian-Journal-of-Psychiatry.pdf> in 21. 03. 2021.
- Zhang, Y., Xiao, M., Zhang, S., Xia, P., Cao, W., Jiang, W., ... & Wang, C. (2020). Coagulopathy and antiphospholipid antibodies in patients with COVID-19. *New England Journal of Medicine*, 382(17), e38.
- Zubaroglu Yanardağ, M. ve Say Şahin, D. (2019). Yaşlı bireylerde sürekli kaygı ve sürekli depresyon üzerine bir inceleme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 37-55.



## Kovid-19 Pandemisi Sürecinde Psikolojik Danışmanların Çevrimiçi Çalışma Deneyimleri: Metaforik bir Analiz<sup>1</sup>

### Online Work Experiences of Psychological Counselors During the Covid-19 Pandemic: A Metaphorical Analysis

Semra KIYE , Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, semrakiye@gmail.com

Kiye, S. (2022). Kovid-19 Pandemisi Sürecinde Psikolojik Danışmanların Çevrimiçi Çalışma Deneyimleri: Metaforik bir Analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 21-42.

Geliş tarihi: 30.01.2022

Kabul tarihi: 12.09.2022

Yayımlanma tarihi: 28.12.2022

**Öz.** 2019 yılının Aralık ayından itibaren tüm dünyayı etkisi altına alan Kovid-19 yüz yüze eğitimi olumsuz etkilemiştir. Türkiye'de eğitim ve öğretim Kovid-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi olarak sürdürülmüştür. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, 2020/2021 eğitim öğretim yılında okullar ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev yapan psikolojik danışmanların çevrimiçi olarak sundukları rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerini nasıl algıladıklarını metaforik olarak analiz etmek ve betimlemektir. Bu araştırma nitel yaklaşıma dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, yaşları 25-60 arasında değişen okullarda ve RAM'larda çalışan 109 kadın ve 57 erkek olmak üzere toplam 166 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda psikolojik danışmanların toplam 130 metafor oluşturduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu 130 metaforun, beş kategori altında toplandığı anlaşılmıştır. Bu kategoriler kazanım, olumsuzluk, eksiklik/sınırlılık, belirsizlik, endişe/zorluk olarak isimlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre psikolojik danışmanların 2020/2021 eğitim-öğretim yılında okullarda ve RAM' larda çevrimiçi rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik metaforik algıları çoğunlukla olumsuzdur. Bununla birlikte araştırmaya katılan psikolojik danışmanların daha az bir kısmı ise bu süreci olumlu olarak algılamaktadır. Elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrimiçi rehberlik hizmetleri, Çevrimiçi psikolojik danışma, Metafor analizi.

**Abstract.** Covid-19, which has affected the whole world since the 2019<sup>th</sup> of December has negatively affected face-to-face education. In Turkey, education was conducted online due to the pandemic. The aim of this research is to metaphorically analyze and describe how the psychological counselors who working in schools and the GRCs perceive guidance and psychological counseling services that they provide online in the 2020/2021 academic year. This research was conducted based on a qualitative approach. The study group of the research consists of 166 psychological counselors, 109 women and 57 men, aged between 25-60, working in schools and GRCs. In the analysis of the data, the content analysis method was used. As a result of the analysis of the research data, it was determined that a total of 130 metaphors were determined according to the perceptions of the psychological counselors. Based on the meanings of these 130 metaphors, it is understood that they are gathered under five categories. These categories are gain, negativity, deficiency/limitation, uncertainty, worry/difficulty. According to the results obtained, the metaphorical perceptions of psychological counselors towards online guidance and psychological counseling services in schools and GRCs in the 2020/2021 academic year are mostly negative. However, fewer of the psychological counselors participating in the research perceive this process positively. The findings were discussed within the framework of the literature.

**Keywords:** Online guidance services, Online psychological counseling, Metaphor analysis.

<sup>1</sup> Bu araştırma, 7-10 Ekim 2021 tarihleri arasında düzenlenen 22. Uluslararası Rehberlik ve Danışmanlık Kongresinde çevrimiçi sözlü sunulan bildirinin genişletilmiş ve geliştirilmiş halidir.

## Extended Abstract

**Introduction.** The Coronavirus (Covid-19) pandemic has started to affect the world since the last month of 2019. In addition to creating negative effects in many areas, it has negatively affected face-to-face education throughout the world. Shortly after the detection of the first Covid-19 case in Turkey in March 2020, it was decided that all schools affiliated to the Ministry of National Education (MEB) would be suspended for a certain period of time. It has been a period that allows the education process to be continued online in order to prevent the disruption of education and training due to the unpredictability of the pandemic. Therefore, Guidance and Psychological Counseling services, which basically provide preventive and developmental mental health services in schools, were conducted online too during the specified academic period. The aim of this research is to metaphorically analyze and describe how the psychological counselors who working in schools and the GRCs perceive guidance and psychological counseling services that they provide online in the 2020/2021 academic year.

**Method.** This research was conducted based on a qualitative approach. The study group of the research consists of 166 psychological counselors, 109 women and 57 men, aged between 25-60, working in schools and GRCs. “*Demographic Information Form*” and “*Online Working Experiences Form of Psychological Counselors*” were used to collect data. These forms prepared by the researcher were transferred to the online environment and delivered to the participants using *Google Forms*. In the analysis of the data, the metaphor analysis method, which is included in the content analysis method, was used. The steps followed in the analysis of metaphors can be explained as follows: First step; The aim is to examine whether the metaphors created are clear, clear and understandable, and to exclude the incomprehensible metaphors from the scope of the study. Second step; It has been logically examined whether the metaphors created by psychological counselors and the explanations for the reasons for creating these metaphors are meaningful. Third step; metaphors written without justification were not included in the analysis since they did not state any reason as a basis for this. After all these steps, content analysis was performed.

**Results.** As a result of the analysis of the research data, it was determined that a total of 147 metaphors were determined according to the perceptions of the psychological counselors who carried out the guidance and psychological counseling services online in the 2020/2021 academic year. Based on the meanings of these 147 metaphors, it is understood that they are gathered under five categories. These categories are gain, negativity, deficiency/limitation, uncertainty, worry/difficulty. There are 33 metaphors in the category of Gain, 42 in the category of Negativity, 40 in the category of Deficiency/Limitation, 16 in the category of Uncertainty and 16 in the category of Worry/Difficulty. The common feature of the metaphors used in the category of Gain is the positive evaluation of the process of providing online psychological counseling and guidance services. The common feature of the metaphors in the category of Negativity is that providing online psychological counseling and guidance services is considered a futile effort, a waste of effort and time. The common point of the metaphors in the category of Deficiency/Limitation is the point of view that although online psychological counseling and guidance services have some positive results, they generally cause limitations or lack of effectiveness of the studies. The common feature of the metaphors in the category of Uncertainty can be expressed as the metaphors created for online psychological counseling and guidance services that describe the process as unclear and ambiguous, and that they cannot reveal clear and distinct results regarding the gains at the end of the process. The common feature of the metaphors in the category of Worry/Difficulty is that online psychological counseling and guidance services are created in a way that describes anxiety-provoking and challenging situations. When the findings are evaluated, it has been determined that the metaphorical perceptions of psychological counselors who provide online services during the Covid-19 pandemic are under five categories. However, when the meanings of these categories are examined, it is seen that the psychological counselors' perceptions of the process have negative

contents such as negativity, uncertainty and difficulty in the categories other than the gain category. When the categories created by bringing together the metaphors according to the meanings they contain, it was determined that metaphors and expressions containing emotions such as happiness, comfort, excitement, peace and satisfaction were used in the Gain category, while in the four categories outside this category, pessimism, hopelessness, feelings of doubt, confusion, inadequacy, helplessness, failure, fear and anxiety emotions were used.

**Discussion and Conclusion.** According to these results, it can be said that the metaphorical perceptions of psychological counselors towards online guidance and psychological counseling services in schools and GRCs in 2020/2021 academic year are not generally positive. Accordingly, it can be stated that a great majority (77.6%) of the psychological counselors participating in the research did not have positive experiences and feelings about running psychological counseling and guidance services online during the Covid-19 pandemic. Only 22.4% of the participants created positive metaphors for this process and justified them. Accordingly, it can be said that online applications covering all psychological counseling and guidance services carried out due to the Covid-19 pandemic are not sufficiently efficient, useful and satisfactory by the majority of psychological counselors.

As a result, it is clear that more research is needed in order to make comprehensive evaluations at the national level for online guidance and psychological counseling services, which can be expressed as a new subject and application area in Turkey. In this context, while the whole world is evolving towards digitalization, the Covid-19 pandemic can be considered as an opportunity for psychological counselors to experience and evaluate online psychological counseling services. In this context, researchers can conduct qualitative, quantitative and mixed studies and longitudinal studies with a focus on gaining in-depth information on the differences between face-to-face and online counseling, as well as advantages and disadvantages.

## Giriş

2019 yılının Aralık ayı dünyamız ve insanlık için unutulmayacak bir dönem olarak tarih sayfalarında yerini almıştır. Bilindiği üzere bu tarih, bütün dünyayı daha önce örneği görülmemiş bir şekilde sarsan ve insanları kapalı ortamlarda, izole kalmaya mecbur bırakan bir sürecin başlangıcıdır. Koronavirüs (Kovid-19) olarak isimlendirilen ve dünya çapında binlerce kişinin ölümüne neden olan hastalık bu tarih itibarıyla kendini göstermiş ve kısa sürede yarattığı büyük etki nedeniyle 2020 yılında pandemi olarak ilan edilmiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020; WHO, 2020).

Türkiye’de Mart 2020’de ilk Kovid-19 vakasının tespit edilmesinden kısa bir süre sonra Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı bütün okulların belirli bir süreyle tatil edilmesine karar verilmiştir. Ancak bu bilinen anlamıyla bir “tatil” dönemi değil pandeminin gidişatının ön görülememesine bağlı olarak eğitim ve öğretimin aksamasının önüne geçmek amacıyla eğitim sürecinin uzaktan ve çevrimiçi olarak sürdürülmesini sağlayan bir dönem olmuştur (MEB, 2020a). Uzaktan ve çevrimiçi eğitim süreci Kovid-19 pandemisinin devam etmesine bağlı olarak daha sonra 2020/2021 eğitim ve öğretim yılını da kapsayacak şekilde planlanarak bir yıl daha uzatılmıştır. 2020/2021 eğitim öğretim yılı güz dönemi tamamen çevrimiçi olarak sürdürülürken, bahar döneminde kademeli olarak yüz yüze eğitime geçişler başlamış ancak öğrencilerin büyük bir bölümü için süreç çevrimiçi yürütülmeye devam etmiştir (MEB, 2021).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, Türkiye’de yetmiş yılı aşkın bir geçmişe sahiptir. Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri 1962 ve 1970’lerde başlamak üzere VII ve VIII. Milli Eğitim Şuraları’nda ele alınmıştır (VII ve VIII. Milli Eğitim Şurası, 1962; 1970). Psikolojik danışmanlar bu hizmetler kapsamında öğrencilere, velilere, okul personeline yönelik olarak gelişimsel ve önleyici ruh sağlığı hizmeti sunmaktadır (MEB, 2001, 2017). Bütün dünyayı etkilediği gibi Türkiye’yi de etkileyen Kovid-19 pandemisi nedeniyle Mart 2020 tarihinden itibaren 2020/2021 eğitim öğretim yılını da kapsayacak biçimde okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri de çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Bu süreçte eğitim ve öğretim, temel olarak TRT EBA Televizyonu kanalları, Eğitim Bilişim Ağı İnternet Platformu (EBA), basılı eğitim materyalleri olmak üzere üç araç üzerinden yürütülürken (MEB, 2020c) ek olarak öğretmenlerce Zoom Meeting, Google Meet vb. çevrimiçi platformların da kullanıldığı bilinmektedir. Zoom Meeting ve Google Meet çevrimiçi platformları, Kovid-19 pandemisi öncesinde geliştirilmiş görüntülü veya görüntüsüz, sesli, video veya sunu kullanılabilen, belirli bir şifre kullanılmak suretiyle sınıf ortamları oluşturularak canlı bir şekilde ders veya toplantı düzenlenebilen ücretsiz çevrimiçi ortamlardır. Bu süreçte eğitim öğretimin aksamaması bakımından yaygın bir biçimde kullanıldıkları ifade edilebilir. Bu bağlamda okullarda psikolojik danışmanlar tarafından rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin de daha yeterli ve etkin yürütülebilmesi için bütün bu çevrimiçi platform, araç ve olanakların kullanıldığı ifade edilebilir. Ek olarak hem öğretmenlerin hem de psikolojik danışmanların yoğun bir biçimde Whatsapp grupları üzerinden iletişim kurdukları, telefonla konuşma ve mesajlaşma yoluyla da süreci ilerletmeye çalıştıkları bilinmektedir. Bilindiği kadarıyla bu süreçte MEB tarafından okul psikolojik danışmanlarına çevrimiçi rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin herhangi ek bir eğitim verilmemiş ya da örneğin gizliliğin sağlanabileceğinin garanti edilebildiği ayrı bir çevrimiçi platform oluşturulmamıştır.

Uzaktan eğitim birbirinden zaman ve mekân olarak bağımsız, öğrenciyle öğretmenin etkileşim içinde bulunduğu, farklı iletişim ve eğitim kaynaklarının kullanıldığı, bireyler için esnek öğrenme olanakları sağlayabilen ancak bu esneklikle birlikte belirli bir plan ve sistem içinde yürütülen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2022). Geçmişte posta ya da gazete gibi yazılı kaynaklar kullanılarak yürütülen uzaktan eğitim, günümüz teknolojilerinin gelişmesiyle artık görüntülü ve internet kullanımı yoluyla çevrimiçi olarak canlı bir şekilde yürütülebilmektedir (Özbay, 2015). Çevrimiçi eğitim, yüz yüze eğitim ortamlarında kullanılan geleneksel öğrenme faaliyetlerinden farklı olarak öğretimi

planlanan içerik ve etkinliklerin elektronik teknolojilerin kullanılabilceği ortamlara aktarılarak öğretilmesi olarak ifade edilebilir (Gülbahar, 2012). Öğrenci ile öğretmen arasında var olan fiziksel uzaklığın bir öneminin kalmadığı uzaktan ve çevrimiçi eğitim sesli ve görüntülü bir biçimde eğitimin sürdürülebilmesini sağlamaktadır (Kırık, 2014). Çevrimiçi öğrenme ortamları, etkileşim türlerinin geleneksel yaklaşımlara göre daha çeşitli hale geldiği ve pek çok farklı öğrenme kaynağına kolaylıkla ulaşabilmeyi sağlayan ortamlardır (Çalışkan, 2002). Buna göre çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen ile öğretene aynı mekânda olmamakla birlikte kimi durumlarda aynı zamanda da olmayabilirler. Bu ortamlarda internet kullanılarak bilgi içerikleri öğretmenlerden öğrenenlere aktarılır. Bu içeriklerin aktarılmasında videolar, yazılar, resimler ve sesler kullanılabilir (Yılmaz, Gümüş ve Okur, 2005). Uzaktan ve çevrimiçi eğitim ortamları günümüzde Covid-19 pandemisinin de etkileriyle daha da hızlanarak gelişen teknolojiyle entegre olmuş ve alternatif bir araç olarak kullanılmaya ötesine geçmiştir (Özer, 2022). Çevrimiçi psikolojik danışma ise iletişim teknolojilerinin kullanılmasıyla, danışan ile psikolojik danışmanın aynı çevrimiçi platform içerisinde yer alarak sürdürdükleri, terapötik müdahalelerin kullanılmasını içeren profesyonel bir yardım ilişkisi olarak tanımlanmaktadır (Richards ve Viganò, 2012; akt. Richards ve Viganò, 2013). Bir başka tanıma göre ise çevrimiçi psikolojik danışmanlık, psikolojik danışman ve danışanların iletişim kurabilmek için elektronik araçları kullandıkları ve uzaktan yürütülen bir süreç olarak ifade edilmektedir (Bloom, 1998).

Eğitim ve öğretim sürecinde bir alternatif olarak kullanılan ve farklı öğrenme deneyimleri sağlayan çevrimiçi öğrenme ortamları, Covid-19 pandemisi nedeniyle eğitimin sürdürülebilmesi için bir gereklilik haline gelmiştir. Buna bağlı olarak okullar ile Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde (RAM) ruhsal destek hizmetleri de psikolojik danışmanlar tarafından çevrimiçi ortamlar kullanarak sunulmuştur. Hızlı bir dönüşümle Covid-19 pandemisi nedeniyle ilan edilen ilk kapanmaların ardından, 6 haftalık süreçte (23 Mart-7 Mayıs 2020) toplam 7 milyon öğrenci ile 5.5 milyon veliye çevrimiçi rehberlik hizmetleri sunulduğu bilinmektedir (MEB, 2020b). Eğitim ortamlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunulurken beş temel müdahaleden yararlanır. Bunlar psikolojik danışma, sınıf rehberliği, konsültasyon, koordinasyon ve akran yardımcılığıdır (Nazlı, 2019). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında içeriklerin uzaktan ve çevrimiçi olarak daha kolay sunulabileceği sunum, seminer, psikoeğitim, sınıf rehberliği etkinliklerinin yanı sıra gizlilik vb. gibi koşulların sağlanmasının gerekli olduğu bireysel psikolojik danışma müdahalesi gibi hizmetler de yer almaktadır. Bütün hizmetlerle birlikte özellikle bireysel ve grupla yürütülecek psikolojik danışma müdahalelerinin çevrimiçi olarak planlanması ve yürütülmesi, yüz yüze sunulan hizmetlerin yanında ek bilgilere ve daha geniş etik tedbirlere yönelik ihtiyaçlar doğurmaktadır. Dijitalleşme süreciyle birlikte her ne kadar teknolojinin getirdiği avantajlar kullanılsa da hizmet sağlayan grubun bilgi sahibi olması ve uygulaması gereken durumlar mevcuttur (Poyrazlı ve Can, 2020). Özellikle etik konular üzerinde durulması ve dikkat edilmesi gereken bir başlık olarak dikkati çekmektedir (Dinçyürek ve Uygarer, 2012). Buna göre çevrimiçi psikolojik danışmanın dört temel standardı olduğu ifade edilebilir. Bunlar; teknolojik altyapı, psikolojik danışmanların bu konudaki yeterlikleri, danışanların çevrimiçi psikolojik danışma yürütmeye uygunlukları ile etik ilkeler şeklinde ifade edilmekte bunların yanı sıra psikolojik danışmanların bu konuda eğitilmiş olmaları ve denetleyici kuruluşların da çalışmalarının gerekliliği belirtilmektedir (Zeren ve Bulut, 2018).

Uzaktan ve çevrimiçi yöntemlerle ruh sağlığı hizmetleri sunulmasının gerekliliğinin dile getirilmesi elli yıllık bir süreci aşmış ve özellikle Covid-19 pandemisinde bu hizmetlerin sağlanması daha da önemli bir hal almıştır (Poyrazlı ve Can, 2020). Bununla birlikte çevrimiçi psikolojik danışma yeni bir konu olarak değerlendirilmekte ve bu konuda yapılan araştırma sayısının sınırlılığına dikkat çekilmektedir (Zeren ve Bulut, 2018). Yurtdışı alanyazın incelendiğinde çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerine yönelik farklı konularda araştırmalar yürütüldüğü görülmektedir. Buna göre çevrimiçi psikolojik danışma standartlarının oluşturulabilmesine ilişkin bu hizmeti sunan web sitelerinin incelenmesi sonucunda önerilerin sunulduğu anlaşılmakta (Heinlen, Welfel, Richmond ve Rak, 2003)



ayrıca çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiğinin inceleyen araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir (Barak, Hen, Boniel-Nissim ve Shapira, 2008). Bu araştırmaların yanı sıra çevrimiçi yardım hizmetlerinin pek çok psikolojik danışma alt alanında kullanılabileceğini gösteren araştırmalar da mevcuttur (Barak, Klein ve Proudfoot, 2009; Shaw ve Shaw, 2006). Türkiye’de ise Kovid-19 pandemisi öncesinde ve sırasında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin çevrimiçi yürütülmesiyle ilgili araştırmaların bulunduğu anlaşılmaktadır. Buna göre psikolojik danışmanların gözünden çevrimiçi psikolojik danışma (Bastemur ve Bastemur, 2015; Damar, 2019), okul psikolojik danışmanlarının rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde bilgisayar ve interneti kullanma durumları (Başak, Uysal ve Aşıcı, 2010), rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşleri incelenmiştir (Savaş ve Harmancı, 2010). Ayrıca çevrimiçi süpervizyon uygulamaları (Amanvermez, Zeren, Erus ve Buyruk Genc, 2020), psikolojik danışman adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı (Zeren, 2014), yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışmada danışan problemleri ile memnuniyetleri (Zeren, 2015), psikolojik danışman adaylarının yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışmada terapötik işbirliği (Zeren, 2017) konularının ele alındığı tespit edilmiştir. Ek olarak psikolojik danışmanların afetlerden sonra çevrimiçi yürütebilecekleri eğitim çalışmalarına yönelik araştırmaların da bulunduğu görülmektedir (Erdur-Baker, 2018). Mevcut araştırmada ise daha önce yürütülen araştırmalardan farklı olarak Türkiye’de çalışma alanının çok büyük bir bölümü MEB’e bağlı okullar ve RAM’lar olan psikolojik danışmanların, pandemi sürecinde okullarda ve RAM’larda bir bütün halinde uzaktan ve çevrimiçi olarak yürüttüğü hizmetlere ilişkin algılarını araştırmak amaçlanmıştır. Kovid-19 pandemisi bütün olumsuz sonuçlarının yanı sıra dijitalleşmenin çok hızlı adımlarla ilerlemesine ön ayak olmuş ve pek çok alanda olduğu gibi rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında da neredeyse bütün Türkiye’de hizmetlerin çevrimiçi sunulması ihtiyacını aynı zamanda olanağını doğurmuştur. Bu yönüyle pandeminin zorunlu kıldığı ancak katkı da sunduğu bu kapsamlı deneyimlerin araştırılmasının, günümüzde teknolojik ilerlemenin geldiği noktada bir alternatif olmaktan çok daha ileriye taşınan dijitalleşmeye dönük var olan durumu ortaya koymak suretiyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu deneyimlere ilişkin algıların ifade edilmesinin sonucunda süreçteki işleyen ve işlemeyen durumlar ile ihtiyaçların dile getirilerek belirlenebileceği, böylelikle daha sonra yürütülecek çevrimiçi uygulamaların işleyişine katkı sunulabilir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, 2020 yılı Mart ayı ile başlayan ve 2020/2021 eğitim öğretim yılını kapsayan süreçte okullarda ve RAM’larda çevrimiçi olarak yürütülen psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini yürüten psikolojik danışmanların, bu hizmetlere ilişkin algılarını metaforlar yoluyla inceleyerek betimlemek ve ortaya koymaktır.

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analiz edilmesine ilişkin bilgiler ele alınarak, açıklanmıştır.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda amaçlanan elde edilen bulguların evrene genellenmesi değil, olgunun derinlemesine keşfedilmesidir (Creswell, 2017). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden sistematik metafor analizi kullanılmıştır (Schmitt, 2005). Metafor kullanımı, daha yeni veya karmaşık bir kavram ya da olgunun daha bilindik ya da basit başka bir kavramla açıklanması olarak değerlendirilmektedir (Güneş ve Fırat, 2016). Metaforların farklı kullanım amaçları bulunmaktadır. Ancak farklı kullanım amaçları olmakla birlikte metaforlar temelde var olan durum veya olguları betimlemeye, sahip oldukları biçim ve varoluşlarıyla

ortaya koymaya yani onları resmetmeye yararlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Sistematik metafor analizi, ele edilen esas metaforların incelenerek, belirli bir perspektife göre konumlandırılması konusunda yararlıdır. Teorik bir kavramın anlamlandırılmasına ve yapılandırılmasına yönelik çeşitli yolların belirlenmesini sağlamakta ve bu farklı yolların birbiriyle kurduğu ilişkilere dair fikirler verebilmektedir. Böylelikle teorik kavramsallaştırmanın doğru veya yanlış olup olmamasından ziyade bu kavramla ilgili mevcut bakış açıları ve anlamların zenginliğini anlamaya nasıl katkı sunulabileceği keşfedilmekte (Andriessen ve Gubbins, 2009) ayrıca metaforların oldukça derin ve kişisel veriler içermeleri nedeniyle araştırma sonucunda bir sistematik oluşmasını sağlayarak bunun üzerinden düşünülebilmesine, konuşulabilmesine ve eyleme geçilebilmesine imkân sunmaktadır (Güneş ve Fırat, 2016).

Eğitim öğretimde de yeni, zor kavram ve olguların anlaşılabilmesi için metafor araştırmaları önemli görülmektedir çünkü metafor kullanımı bilgiye ulaşmanın en etkili yollarından biri olarak özgürce düşünebilmeye ve kendini ifade edebilmeye olanak sağlanmaktadır (Güneş ve Fırat, 2016). Ayrıca metaforlara odaklı bir araştırma; odak grup görüşmesi, bireysel görüşme, gözlem veya doküman analizi yapılan araştırmaların bir bölümüne göre daha kolay ve işlevsel bir araştırma türü olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Uzaktan eğitim araştırmaları doğası gereği bazı sınırlılıklar barındırmaktadır. Yüz yüze yapılan araştırmaların yanı sıra uzaktan araştırmalarda sorulan sorulara derinlemesine yanıt alınamaması, anketlerin tamamen doldurulmadan gönderilmesi ya da çeşitlilik barındıran bir örnekleme ulaşabilme sorunları yaşanabilmektedir. Bu bakımdan görüşme içerikleri yüzeysel kalabilecek ve sınırlı bir örnekleme ulaşılacak araştırmalara karşın katılımcıların kendi düşüncelerini içtenlikle ve kolaylıkla aktarabilecekleri metafor araştırmaları daha fazla yardımcı olabilmektedir. Yüz yüze nitel araştırmalarda genellikle uygulanan gözlem ve görüşme gibi yöntemlerin kullanılmasının uygun olmadığı araştırmalarda metafor araştırmaları derinlemesine bilgi sunabilmektedir (Güneş ve Fırat, 2016). Bu bağlamda nitel yaklaşıma dayalı olarak kurgulanmasıyla birlikte mevcut araştırma hem daha geniş bir örnekleme ulaşmayı hem de sürece ilişkin algıları derinlemesine incelemeyi hedeflemesinden kaynaklı olarak metafor araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler mecazlar yoluyla veri toplama olarak adlandırılan “metafor” yöntemi kullanılarak elde edilmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu örnekleme yönteminde para, zaman ve işgücü yetersizliği gibi durumlardan kaynaklı olarak yaşanabilecek zorluklar nedeniyle örneklem, kolay ulaşılabilir ve uygulama yürütülebilir birimlerden oluşturulmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu bağlamda çalışma grubunu Ankara, İstanbul, Diyarbakır, Van, Elazığ, Mersin, Adana’ da kamu ve özel okullar ile RAM’larda görev yapan toplam 166 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	109	65,6
	Erkek	57	34,3
Yaş	25-35	103	62,04
	36-45	42	25,3
	46-60	21	12,65
Eğitim Düzeyi	Lisans	114	68,6
	Yüksek Lisans	46	27,7
	Doktora	6	3,6

Çalıştığı Kurum	Okul öncesi	9	5,4
	İlkokul	34	20,4
	Ortaokul	52	31,3
	Lise	55	33,1
	RAM	16	9,6
Çalışma Süresi	1-10 Yıl	81	48,7
	11-20 Yıl	52	31,3
	20 ve üstü	33	19,8
Toplam		166	100

Tablo 1' e göre çalışma grubu % 65,6 kadın ve % 34,3 erkekten oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 25-60 arasında değişmekte ve grubun yaş ortalaması 35,29' dur. Katılımcıların eğitim düzeyi %68,6 lisans, %27,7 yüksek lisans ve %3,6 doktora şeklindedir. Katılımcıların çalışma süreleri %48,7 için 1-10 yıl, %31,3 için 11-20 yıl, %19,8 için 20 yıl ve üstü şeklindedir. Çalışma grubunda yer alan psikolojik danışmanların %5,4'ü okul öncesinde, %20,4'ü ilkokulda, %31,3'ü ortaokulda, %33,1'i lisede ve %9,6'sı ise RAM'da çalışmaktadır.

### Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yürütülebilmesi amacıyla öncelikle ..... Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'ndan 05.11.2021 tarih ve 338 numaralı Etik Onay alınmıştır. Araştırma verileri, "Psikolojik Danışmanların Çevrimiçi Çalışma Deneyimlerini Değerlendirme Formu" kullanılarak toplanmıştır. Bu form oluşturulurken metafor yöntemiyle veri toplanan araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmalarda genellikle demografik bilgilerle birlikte hedef gruba araştırılan durumla ilgili olarak ".....benzer/gibidir. Çünkü....." şeklinde iki sorudan oluşan formlar kullanıldığı anlaşılmıştır. Bu formlar aracılığıyla veri toplanması amaçlanan duruma ilişkin katılımcıların oluşturdukları metaforlar ile bu metaforları oluşturmalarının nedenlerini açıklayabilmeleri hedeflenmektedir. Araştırma çerçevesinde Türkiye'nin farklı bölgelerinden geniş ve çeşitlilik gösterebilecek bir örnekleme ulaşılması hedeflendiğinden araştırmacı tarafından araştırma verilerinin çevrimiçi toplanmasına karar verilmiştir. Bu araştırmada da hedef gruba demografik bilgileri ile "Çevrimiçi olarak yürüttüğüm psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini.....benzetiyorum. Çünkü....." şeklinde hazırlanan "Psikolojik Danışmanların Çevrimiçi Çalışma Deneyimlerini Değerlendirme Formu" araştırmacı tarafından Google Forms kullanılarak çevrimiçi ortama aktarılmış ve katılımcılara ulaştırılmıştır. Araştırma verileri çevrimiçi okul ve RAM gruplarına iletilerek bu şekilde elde edilmiştir. Veriler 2021/2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde çevrimiçi olarak toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma verileri toplandıktan sonra verilerin analizi aşamasına geçilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken Yıldırım ve Şimşek'in (2013) belirttiği üzere sırasıyla; veriler kodlanmış (1), kategoriler bulunmuş (2), kodlar ve kategorilerin düzenlenmesi ile bulgular tanımlanmış (3) ve son olarak bulgular yorumlanmıştır (4). Metaforlara ilişkin yürütülen içerik analizinde öncelikle veriler ayıklanarak analize hazır hale getirilmiştir. Ayıklama sürecinde takip edilen basamaklar şu şekilde açıklanabilir:

Birinci basamak; oluşturulan metaforların açık, net ve anlaşılır olup olmadığı da incelenerek anlaşılır olmayan metaforların çalışma kapsamının dışında bırakılmasıdır. Örneğin "*Gerekli görmüyorum çünkü verimli olmuyor.*" şeklinde belirtilmiş bir paylaşımda açık, net ve anlaşılır bir metafor kullanılmadığından bu katılımcıya ilişkin veri analiz dışında bırakılmıştır.

İkinci basamak; psikolojik danışmanlar tarafında oluşturulan metaforların ve bu metaforları oluşturma nedenlerine ilişkin açıklamaların anlamlı olup olmadığı, mantıksal olarak incelenmiştir. Buna göre oluşturulan metafor ve bu metafora ilişkin benzetim nedeni ile yapılan açıklama bağlantılı değil ise ya da anlamlı bir içerik taşımıyorsa bu metafor çalışmaya dahil edilmemiştir. Örneğin *“Günah çıkartma çünkü yüz yüze iletişim yok.”* veya *“Arınmaya benzetiyorum çünkü danışma ruhsal kirlilerden arınmadır.”* örneklerinde ilk metafora ilişkin gerekçenin içerik bakımından hangi yönde bir anlam içerdiği anlaşılmamaktadır. İkinci metaforda ise çevrimiçi danışma yerine psikolojik danışmaya ilişkin bir gerekçe sunulduğu anlaşılmaktadır.

Üçüncü basamak; gerekçe yani metaforun benzetilme nedeni belirtilmeden yazılan metaforlar ise örneğin süreci *“Hayali bir ortam”* olarak betimleyen bir psikolojik danışman buna dayanak olarak herhangi bir neden belirtmediğinden analize dâhil edilmemiştir. Benzer şekilde *“Görmeden yenen bir yemeğe benzetiyorum.”* ile *“Emekleyen çocuğa benzetiyorum.”* ifadelerinde de benzetme gerekçesi açıklanmadığından bu metaforlar analiz dışı bırakılmıştır.

Son olarak bu basamaklardan sonra içerik analizi basamakları yapılarak analiz yürütülmüştür. Buna göre toplamda ulaşılan 166 psikolojik danışmandan 147’sinin oluşturduğu metaforlar analiz sürecine dâhil edilmiş ve toplam 130 metafor oluşturulduğu belirlenmiştir. İçerik analizinde elde edilen metaforlar içerdikleri anlamlara göre kategoriler altında bir araya getirilmiştir. Kategoriler oluşturulurken psikolojik danışmanların kullandıkları metaforları hangi gerekçeyle ve ne tür bir benzetim yaparak oluşturduklarına yönelik yapmış oldukları açıklamalar dikkate alınmıştır. Buna göre metaforla birlikte verilen benzetim nedeni açıklanmaksızın metaforun hangi anlamda kullanıldığının belirsiz olabileceği durumların karşısına geçmek üzere araştırma içerisinde sıklıkla alıntılara yer verilmiştir.

### **Aktarılabirlik ve Tutarlılık**

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik aktarılabirlik ve tutarlılık başlıkları altında değerlendirilmektedir. Bu kapsamda geçerlik araştırma sonuçlarının doğru olması yani benzer başka bir araştırma sürecine de aktarılabirliğini, güvenilirlik ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğiyle yani aynı araştırmada başka bir araştırmacının aynı sonuçlara ulaşması ya da benzer bir araştırmada tekrar edilebilirliğini ifade etmektedir (LeCompte ve Goetz, 1982; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bu araştırmada aktarılabirliği sağlamaya yönelik araştırmacının oluşturduğu temaları oluşturan katılımcı ifadeleri doğrudan ve sıklıkla alınarak raporlanmıştır. Ayrıca araştırmacı araştırmacının bütün basamaklarını detaylı bir şekilde ve açıkça ele alarak açıklamıştır.

Nitel araştırmalarda tutarlılığı sağlamanın bir diğer yolu olarak araştırmacılar arası ya da araştırmacılar içi güvenilirliği %70 ve üzerinde olacak şekilde tespit etmektir. Buna göre oluşturulan temalara ilişkin kodlar araştırmacılar arası ya da belli bir süre aralığında değişmemelidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu bağlamda araştırmacı verileri dört hafta ara ile iki kere analiz etmiş ve oluşturulan temalar için araştırmacının kendi içindeki tutarlılığı .94 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, önemli düzeyde bir iç tutarlılık göstergesi olarak ifade edilebilir.

## Bulgular

Bu bölümde elde edilen metaforlara ilişkin içerik analizi yapılarak oluşturulan kategoriler ve kategoriler altında yer alan metaforlara (kod) yer verilmiştir. Kategoriler kapsamında yer alan metaforlar tablolar halinde sunulmuş, frekansları belirtilmiş ve tablolardan sonra sıklıkla benzetme nedenlerine ilişkin örnekler verilerek yorumlamalar yapılmıştır. Yapılan bu analizler sonucunda araştırmada yer alan metaforların 5 kategori altında yer aldığı anlaşılmıştır. Tablo 2’de oluşturulan kategoriler ve kategorilerde yer alan metaforların frekansları verilmiştir.

Tablo 2.  
Metaforların kategorilere göre dağılımı

Kategoriler	F	%
Kazanım	33	22.4
Olumsuzluk	42	28.6
Eksiklik/Sınırlılık	40	27.2
Belirsizlik	16	10.9
Endişe/Zorluk	16	10.9
Toplam	147	100

Tablo 2 incelendiğinde, oluşturulan metaforların beş kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler Kazanım, Olumsuzluk, Eksiklik/Sınırlılık, Belirsizlik ve Endişe/Zorluk olarak isimlendirilmiştir. Kazanım kategorisinde 33, Olumsuzluk kategorisinde 42, Eksiklik/Sınırlılık kategorisinde 40, Belirsizlik kategorisinde 16 ve Endişe/Zorluk kategorisinde 16 metafor yer almaktadır.

### Kazanım Kategorisine İlişkin Bulgular

Bu kategoriye ilişkin metaforlar, sıklık ve yüzdeleriyle Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.  
Kazanım kategorisinde bulunan metaforların dağılımı

Metaforlar	F	%
Yüz yüze danışma	6	18.1
Pratik ve kolay hizmet	3	9.09
Köprü	3	9.09
Bardağın dolu tarafı	1	3.03
Sürekli hizmetler	1	3.03
Yeni bir çağ	1	3.03
Sevgi dağıtmak	1	3.03
Uzayabilen kollar	1	3.03
Oyun oynamak	1	3.03
Deniz	1	3.03
Kum saati	1	3.03
Uzay filmi	1	3.03
İmkân	1	3.03
Pegasus	1	3.03
Ayna	1	3.03
Tiyatro	1	3.03
Uçmak	1	3.03

Tecrübe	1	3.03
Afrika' da yeni açılan su kuyusu	1	3.03
Yaşam	1	3.03
Işınlanma Makinası	1	3.03
Güçlü iletişim ağı	1	3.03
Karanlıkta aralanan kapı	1	3.03
Bardağın dolu tarafı	1	3.03

Tablo 3'te görüldüğü gibi Kazanım kategorisinde 33 psikolojik danışmanın oluşturduğu toplam 24 metafor yer almaktadır. Bunlar arasında en fazla sayıda 6 psikolojik danışmanın oluşturduğu yüz yüze danışma yapma (n=6, % 18,1), 3 psikolojik danışmanın oluşturduğu pratik ve kolay hizmet (n=3, 9.09) ile yine üç psikolojik danışmanın oluşturduğu köprü (n=3, % 9.09) metaforları kullanılmıştır. Bu kategoride kullanılan metaforların ortak özelliği çevrimiçi psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunma sürecinin olumlu değerlendirilmesi ve yeni bir deneyim olmakla birlikte pek çok anlamda kazanımlar sağladığı görüşlerini içermesidir. Kazanım kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin elde edilen bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

*"Afrika'da yeni açılan su kuyusuna benzetiyorum, çünkü yüz yüze danışma hizmeti alamayan bireylerin coşkularına ortak oluyorum." (K138, E,33)*

*"Bulutlarla uçarak etkileşim kurmaya benzetiyorum, çünkü uçsuz bucaksız bir özgürlük alanı ve iletişim olanağı sağlıyor." (K133, K, 35)*

*"Pegasusa (uçan at) benzetiyorum, çünkü bir at olarak daha az yorulup aynı performansı verebiliyorum." (K85, K, 29)*

*"Işınlanma makinesine benzetiyorum, çünkü istediğim zaman istediğim şehirde psikolojik danışma hizmeti verebiliyorum." (K148, K, 25)*

*"Dar bir köprüye benzetiyorum, çünkü çeşitli eksiklik ve güçlüklerle rağmen umuda ulaştıracak tek araç. (K33, K, 40)*

*"Denize benzetiyorum çünkü, online bilgiye ulaşmak ve paylaşmak çok daha kolay ve pratik." (K58, E,37)*

*"Online danışmayı yüz yüze danışmaya benzetiyorum, çünkü benzer şekilde ilişki kurabiliyorum danışanlarımla." (K140, K, 30)*

*"Yüz yüze eğitime benzetiyorum, çünkü yüz yüze eğitimden tek farkı ortam farklılığı." (K105, E, 35)*

### **Olumsuzluk Kategorisine İlişkin Bulgular**

Bu kategoriye ilişkin metaforlar, sıklık ve yüzdeleriyle Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Olumsuzluk kategorisinde bulunan metaforların dağılımı

Metaforlar	F	%
Boşa kürek çekmek	8	19.04
Suya yazı yazmak	3	7.14

Havanda su dövme	3	7.14
Gurbet	2	4.76
Meyve vermeyen ağaç	2	4.76
Kelek karpuz	1	2.38
Robotik ilişki	1	2.38
Soğuk oda	1	2.38
Uzak bir köy	1	2.38
Duvarları olmayan rehberlik servisi	1	2.38
Akıntıya karşı kürek çekmek	1	2.38
Yürümeyi bilmeyen çocuğa yürü demek	1	2.38
Boş bir kutu	1	2.38
Dostlar alışverişte görsün	1	2.38
Boşluğa konuşmak	1	2.38
Nafile bir çırpınış	1	2.38
Uzay boşluğu	1	2.38
Ayna karşısında konuşmak	1	2.38
Boşlukta yürümek	1	2.38
Lunaparkta çarpışan arabalar	1	2.38
Duvara konuşmak	1	2.38
Boşluğa bağlamak	1	2.38
Ulaşılmazlık	1	2.38
Gölge oyunu	1	2.38
Yüzeysel çalışma	1	2.38
Havada kalan konuşma	1	2.38
Plastik yemek	1	2.38
Bozuk salıncak	1	2.38
Etkisiz çalışma	1	2.38

Olumsuzluk kategorisinde 42 psikolojik danışmanın oluşturduğu toplam 29 metafor bulunmaktadır. 8 psikolojik danışmanın oluşturduğu boşa kürek çekmek (n=8, 19.04) metaforunun sıklıkla kullanıldığı yanı sıra suya yazı yazmak (n=3, 7.14), havanda su dövme (n=3, 7.14), meyve vermeyen ağaç (n=2, 4.76) ve gurbet (n=2, 4.76) metaforlarının da birden fazla psikolojik danışman tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Bu kategorideki metaforların ortak özelliği, çevrimiçi psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti sunmanın boşuna bir çaba, sonuçsuz bir emek ve vakit kaybı olarak değerlendirilmesidir. Başka bir deyişle psikolojik danışmanların algılarına göre bu hizmetin çevrimiçi sunulması amacına ulaşamayan bir gayretten ibarettir. Olumsuzluk kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin elde edilen bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

*“Meyve vermeyen ağaca benzetiyorum, çünkü ne kadar sularsan sula bakım yaparsan yap yeşillenir ama hiçbir zaman meyve vermez.” (K72, K,25)*

*“Olgunlaşmamış karpuz (kelek) benzetiyorum, çünkü psikolojik danışma sürecinde danışanla kurulması gereken sıcak ortamın yani göz teması kurma jest ve mimikleri etkili kullanma vb. durumların online ortamda mümkün olmadığını düşünüyorum. Dolayısıyla online danışma çok da tat vermiyor.” (K160, E, 36)*

*“Suya yazı yazmaya benzetiyorum, çünkü etkisi çok çabuk siliniyor.” (K151, K, 35)*

*“Boşa kürek çekmeye benzetiyorum, çünkü ne kadar çabalarsan çabala işe yaramıyor.” (K14, E, 27)*

“Boşa kürek çekmeye benzetiyorum, çünkü PDR hizmetleri iletişim kurmaya dayalıdır ve kişiyle karşı karşıya gelinmediğinde iletişimin kopuk olduğunu ve ne yaparsam yapayım bağlantıyı kuramadığımı hissediyorum.” (K127, K, 29)

“Havanda su dövmeye benzetiyorum, çünkü katılım çok az, bağlantı sorunları çok fazla, her birey online ile aktif bir şekilde öğrenme sürecine giremiyor.” (K63, E, 30)

“Havanda su dövme benzetiyorum çünkü öğrencilerim rehberlik servisini tanımıyor ve uzaktan eğitimle rehberlik servisini tanıtmak, önemini ve kavramlarını sağlamak çok zor. Ayrıca rehberlik ve psikolojik danışma karşılıklı iletişim tartışma ortamı gerektirir ve online de bu mümkün değil ekranın arkasında kim var biri var mı meçhul.” (K88, K, 25).

“Havada kalmış konuşmalara benzetiyorum. Çünkü göz göze iletişim olmadan öğrenci bedensel tepkilerini vs gözlemeden yapılan tüm psikolojik danışma hizmetlerinin verimsiz olduğunu düşünüyorum.” (K112, K, 29)

“Bozuk salıncağa benzetiyorum, çünkü teoride var ama pratikte bir işlevi yok.” (K145, K, 30)

### Eksiklik/Sınırlılık Kategorisine İlişkin Bulgular

Bu kategoriye ilişkin metaforlar, sıklık ve yüzdeleriyle Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.  
Eksiklik/Sınırlılık kategorisinde bulunan metaforların dağılımı

Metaforlar	f	%
Bulut	2	5
Dokunmadan sarılmak	2	5
Suni çiçek	2	5
Uzaktan çiçekleri sulamak	1	2.5
Fastfood	1	2.5
İplik	1	2.5
Titanic’ in batması	1	2.5
Radyodan maç dinlemek	1	2.5
Gölge oyunu	1	2.5
Sinema	1	2.5
Trajikomik bir film	1	2.5
Gaz maskesiyle nefes almak	1	2.5
TV izlemek	1	2.5
Parfüm	1	2.5
Balon	1	2.5
Hava	1	2.5
Kiraz görünümlü vişne	1	2.5
Simülasyon	1	2.5
Mikser	1	2.5
Ay	1	2.5
Gölge	1	2.5
Seyircisiz Gösteri	1	2.5
Duvar	1	2.5



Asfaltı yarım kalmış yol	1	2.5
Eğitsel rehberlik	1	2.5
Simülasyon	1	2.5
Tuzsuz yemek	1	2.5
Telefon görüşmesi	1	2.5
Televizyon	1	2.5
Mobil danışman	1	2.5
Eksik bir tablo	1	2.5
Çaysız kahvaltı	1	2.5
Video kaydı	1	2.5
Pencere	1	2.5
Fotoğrafa bakmak	1	2.5
Emekleyen çocuk	1	2.5
Havada asılı kalan konuşma	1	2.5

Tablo 5'te görüldüğü gibi Eksiklik/Sınırlılık kategorisinde 40 psikolojik danışmanın oluşturduğu toplam 37 metafor yer almaktadır. Bunlar arasından bulut (n=2, %5), dokunmadan sarılmak (n=2, %5) ve suni çiçek (n=2, %5) metaforlarının birden fazla katılıcı tarafından oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bu kategorideki metaforların ortak noktası çevrimiçi olarak yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin bir takım olumlu sonuçlarının olmasıyla birlikte genellikle sınırlılığa veya çalışmaların etkililiğinin eksik kalmasına neden olduğu şeklindeki bakış açılarıdır. Eksiklik/Sınırlılık kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin elde edilen bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

*"Geliştirdiğimiz bir teknoloji ile uzaktaki çiçekleri sulamaya benzetiyorum, çünkü Doğan Cüceloğlu Hoca'nın deyişleriyle "İletişim bir canın başka bir cana değmesidir." belki faydalı olabiliriz, o çiçeğe ihtiyacı olan suyu verebiliriz ancak onun canlılığını, kokusunun rengini anlayamayız. Online ortamda yapılan danışmanlar da bu açıdan eksik kalıyor diye düşünüyorum." (K161, E, 31)*

*"Gölge oyununa benzetiyorum çünkü hazırlığı meşakkatli, tesiri sınırlıdır. Profesyonel davranmayan psikolojik danışmanların <miş gibi> yapmasını kolaylaştıran, bir "gölge" platform. Ayrıca gölge oyununda ışık kapatıldığında ruh da kaybolur. Online hizmette de meslek ruhunun kaybolmaya başladığını düşünüyorum." (K28, E, 32)*

*Titanic' in batmasına benzetiyorum ve çalmaya devam eden müzisyenler gibi hissediyorum. Çünkü geminin batışına duyulan kaygıyı Covid-19 Salgını kaygısına benzetirsek, kaçan yolcular öğrenciler olabilir. Biz çalışıyoruz ama öğrenciler bizi pek dinlemiyor yani online çalışmalarımıza katılım göstermiyorlar. Ama gene de az da olsa bizi dinleyen (az da olsa katılım gösteren) rahatlatan, iyi hisseden, umut düzeyini yükselten, psikolojik sağlamlığını arttıran öğrenci/yolcular var." (K20, E, 29)*

*"Miksere benzetiyorum çünkü süreci zaman anlamında kolaylaştırdığı gibi bazı şeylerin karışmasına ve gözden kaçırılmasına da sebep oluyor." (K46, K, 44)*

*"Gölgeye benzetiyorum, çünkü sadece sıcak ve güneşli havalarda işlevsel oluyor, bulutlu ve soğuk havalarda pekte işlevsel olmuyor, soğuk ve kapalı havalarda kimse gölgede durmak istemez. Duranlarda bir süre sonra oradan uzaklaşmak ister." (K73, E, 35)*

*"Seyircisiz gösteriye benzetiyorum. Çünkü siz emek verip, araştırma yapıp, hazırlıklarınızı yapıyorsunuz, çalışmalar için gerekli bütün şartları ve ortamı hazırlıyorsunuz ama karşınızda hedef kitleyi bulamıyorsunuz. Gösteriyi kendinize veya bir avuç bireye sergiliyorsunuz." (K87, E, 41)*

*“Duvara benzetiyorum, çünkü katılımcılar ekranını paylaşmıyor, konuşmaya katılmıyor, söz hakkı almıyor.” (91, K, 31)*

*“Asfaltı yarım kalmış yola benzetiyorum, çünkü bir yere kadar hizmetleri yapıyoruz ancak olması gerektiği ya da her zaman ki gibi değil.” (K93, K, 28)*

*“Evin penceresine benzetiyorum, çünkü içeriği görebiliyorsunuz ama içeri giremiyorsunuz.” (K142, K,37)*

*“Çaysız kahvaltıya benzetiyorum çünkü çaysız da kahvaltı olur ama o aynı keyifle olmaz, aynı doyum haz olmaz.” (K131, K, 30)*

*“Sunı bir çiçeğe benzetiyorum, çünkü rengi ve şekli var ama kokusu yok.” (K13, E, 33)*

### **Belirsizlik Kategorisine İlişkin Bulgular**

Bu kategoriye ilişkin metaforlar, sıklık ve yüzdeleriyle Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.  
Belirsizlik kategorisinde bulunan metaforların dağılımı

<b>Metaforlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bulut	2	12.5
Bilgi kartı	1	6.25
Meçhule giden gemi	1	6.25
Hayal	1	6.25
Film çekimi	1	6.25
Röntgen filmi	1	6.25
Labirent	1	6.25
Boşluk	1	6.25
Kör topal yürümek	1	6.25
Haber spikeri	1	6.25
Boşluğa konuşmak	1	6.25
Deniz	1	6.25
Belirsizlik	1	6.25
Sonu görünmeyen yollar	1	6.25
Reklamlar	1	6.25
Kukla oyunu	1	6.25

Tablo 6’da görüldüğü gibi Belirsizlik kategorisinde 17 psikolojik danışmanın oluşturduğu toplam 16 metafor yer almaktadır. Bu kategoride Bulut metaforunun (n=2, 12,5) birden fazla psikolojik danışman tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Bu kategoride yer alan metaforların ortak özelliği çevrimiçi psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin oluşturulan metaforların benzetim nedenlerinin süreci netlikten uzak ve belirsiz olarak betimlemesi, süreç sonundaki kazanımlara ilişkin açık ve belirgin sonuçlar ortaya koyamaması olarak ifade edilebilir. Belirsizlik kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin elde edilen bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

*“Boşluğa doğru konuşmaya benzetiyorum, çünkü karşımdakinin tepkilerini göremiyorum.” (K95, K,28)*

*“Kör topal yürümeye benzetiyorum, çünkü gidiyorum ama sonu neye varacak bilmiyorum.”(K75, E, 54)*

*“Belirsizliğe benzetiyorum, çünkü etkinliklerimiz online eğitime uygun olmadığı için evde sürekli düzenlemeler yaptım, verimsizdi, öğrenci ile göz teması kurmak, sınıf etkileşimi oluşturmak zor oldu.” (K104, K, 35)*

*“Sonu görünmez yollara benzetiyorum, çünkü anlattıklarımın etkinlik düzeyini gözlem yapamadığım için ölçemiyorum.” (K129, K, 49)*

*“Buluta benzetiyorum, çünkü var da yok gibiydi.” (K157, K, 50)*

*“Bulut tutmaya benzetiyorum, çünkü elle tutulur bir sonuç yok.” (K120, K, 35)*

*“Meçhule giden bir gemiye benzetiyorum, çünkü hedef belli değil, gideceği yer belli değil, yani belirsizlikler çok fazla.” (K11, E, 33)*

### **Endişe/Zorluk Kategorisine İlişkin Bulgular**

Bu kategoriye ilişkin metaforlar, sıklık ve yüzdeleriyle Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Endişe/Zorluk kategorisinde bulunan metaforların dağılımı

<b>Metaforlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çok amaçlı alet	1	6.25
Okyanus	1	6.25
Karanlıkta yürümek	1	6.25
Okyanustaki en güzel balığı bulmak	1	6.25
İp üzerinde yürümek	1	6.25
Engelli Koşusu	1	6.25
Robot	1	6.25
Yorumcu olmak	1	6.25
Acil servis	1	6.25
Zoraki görev	1	6.25
Sisli cam	1	6.25
Örümcek ağı	1	6.25
İki arının sohbet etmesi	1	6.25
Yarım kalmış hikâye	1	6.25
Çırpınma	1	6.25
Antibiyotik kullanma	1	6.25

Tablo 7’de görüldüğü gibi Endişe/Zorluk kategorisinde 16 metafor yer almaktadır. Bu temada yer alan metaforların ortak özelliği çevrimiçi olarak yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin endişe uyandıran ve zorlayıcı durumları betimleyen şekilde oluşturulmuş olmalarıdır. Endişe/Zorluk kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin elde edilen bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

*“Dere üzerinde iki ağaç arasında örümceğin ağlarındaki koltuklarda oturan iki arının sohbet etmesine benzetiyorum. Çünkü gizlilik çerçevesinde paylaşılan bilgilerin aslında her yanımızı saran internet ağları tarafından dinleniyor olması hissiyatı oluşturabiliyor. Her an örümcek çıkıp gelecekmış gibi veya ağlar koparsa koltuklarımızla birlikte suya düşecekmiş gibi hissetmek. İnternetin gidip gelme ihtimali veya yayıflama durumlarında suyun sesinden birbirinin ne dediğini anlamayan arılar gibi. Hem havada*

*asılı kalarak yerdekilerden uzakta yani odamda bilgisayar başında çevreden uzakta hem de gözlerini kısarak bakan birinin her şeyi görecekmış gibi açıkta hissettirmesi.” (157, E, 28)*

*“Örümcek ağına benzetiyorum, çünkü belli bir düzeni ve ritmi var ama ufacık bir etki ile kopabilir. En fazla kaygı duyduğum nokta bu zamana kadar olumlu gelişme kaydeden öğrencilerimin süreçten kopmaları idi.” (K155, K, 46)*

*“Acile benzetiyorum, çünkü her an farklı bir vaka gelebiliyor.” (K134, E, 32)*

*“Yarım kalmış bir hikâyeye benzetiyorum, çünkü başını bilsek de sonunu göremeden belirsizliklerle dolu kaygılı ne olacak sorularıyla doludur o hikâye.” (K111, K, 29)*

*“Olduğum yerde çırpınıp, bir adım öteye gidememeye benzetiyorum, çünkü karşılıklı etkileşim kuramamak ve geri bildirim alamamak, yaptığım işten ne derece verim sağladığım konusunda beni şüpheye düşürüyor.” (K128, K, 36)*

*“Sisli bir cama benzetiyorum, çünkü geri bildirim alamıyorum, iletişimde zorlanıyorum.” (K152, K, 55)*

*“Çevrimiçi olarak yürüttüğüm psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini zoraki bir göreve benzetiyorum, çünkü pandemi şartları bizi bu görevi yapmaya mecbur etti.” (K137, E, 39)*

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Mevcut araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan 166 psikolojik danışmanın 147’si, çevrimiçi olarak yürüttükleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin toplam 130 metafor oluşturmuştur. Elde edilen metaforlara yönelik yürütülen analiz sonucunda beş kategori oluştuğu belirlenmiştir. Bu kategoriler Kazanım, Olumsuzluk, Eksiklik/Sınırlılık, Belirsizlik ve Endişe/Zorluk olarak isimlendirilmiştir. Buna göre Kazanım kategorisinde 33, Olumsuzluk kategorisinde 42, Eksiklik/Sınırlılık kategorisinde 40, Belirsizlik kategorisinde 16 ve Endişe/Zorluk kategorisinde 16 psikolojik danışmanın oluşturduğu metafor yer almıştır.

Metaforların içerdiği anlamlara göre bir araya getirilmesiyle oluşturulan kategoriler incelendiğinde Kazanım kategorisinde (n=33) mutluluk, rahatlık, heyecan, huzur, tatmin gibi duyguları içeren metafor ve ifadelerin kullanıldığı belirlenirken bu kategori dışında ki dört kategoride ise (n=114) karamsarlık, umutsuzluk, şüphe, kafa karışıklığı, yetersizlik, çaresizlik, başarısızlık, korku ve endişe duygularının yansıtıldığı metafor ve gerekçelerin belirtildiği tespit edilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan psikolojik danışmanların çok büyük bir bölümünün (% 77,6) Kovid-19 pandemisi döneminde, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini çevrimiçi yürütmeye ilişkin olumlu yaşantı ve duygulara sahip olmadıkları ifade edilebilir. Katılımcıların sadece % 22,4’ü bu sürece ilişkin olumlu metaforlar oluşturarak bunları gerekçelendirmiştir. Buna göre Kovid-19 pandemisi nedeniyle yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini kapsayan çevrimiçi uygulamaların yürütücülerin çoğunluğu tarafından yeterince verimli, faydalı ve tatminkâr olmadığı söylenebilir. Bu durumun nedenlerinden biri olarak Kovid-19 pandemisinin bütün alanlarda ani ve hızlı bir dijital dönüşüm gerektirmesi nedeniyle hazırlık süreci ve kullanılacak teknolojik becerilerin yetersizliğine bağlı olarak endişeye sebep olduğu söylenebilir. Bununla bağlantılı olarak çevrimiçi hizmetlerin yürütülmesine ilişkin hizmeti sunan grubun öncelikle bu alanda bir eğitim sürecinden geçmesi gerekliliği çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir (Poyrazlı ve Can, 2020; Zeren ve Bulut, 2018). Bilindiği kadarıyla MEB tarafından psikolojik danışmanlarına buna yönelik herhangi bir eğitim verilmemiştir.

Bu hazırlıksızlık psikolojik danışmanların çevrimiçi deneyimlerini endişeli, belirsiz, korkulu, kaygılı ve olumsuz olarak algılamalarına neden olmuş olabilir.

Bir diğer konu ise rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında içeriklerin uzaktan ve çevrimiçi olarak daha kolay sunulabileceği sunum, seminer, sınıf rehberliği etkinliklerinin yanı sıra gizlilik vb. gibi koşulların sağlanmasının gerekli olduğu bireyle ve grupla psikolojik danışma müdahalesi gibi hizmetlerinin bulunmasıdır. Psikolojik danışma hizmetlerinin gizliliği sağlaması gerektiği düşünüldüğünde çevrimiçi ortamların psikolojik danışmanlarda korku ve endişe yarattığı söylenebilir. Yine bu uygulamalarla ilgili yasal ve etik konularda kaynak yetersizliği de olumsuz değerlendirmeler yapılmasına neden olmuş olabilir. Buna göre çevrimiçi hizmetler sunulmadan önce hizmeti sunacak gruba yönelik yasal ve etik konularda eğitimler verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Nitekim Türkiye’de yürütülen araştırmalarda psikolojik danışmanların, çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olduğu bununla birlikte çevrimiçi uygulamalara yönelik bilgilerin yetersizliği, özellikle de etik ve yasal zorunluluklara ilişkin çerçevenin belirsizliği sonucunda endişe yaşadıkları tespit edilmiştir (Bastemur ve Bastemur, 2015; Damar, 2019).

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin çevrimiçi sunulması bakımından yürütülen araştırmaların birinde, okulda çevrimiçi olarak yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri veli, öğrenci ve psikolojik danışmanlarca değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar sözü edilen üç grubun da bu hizmetlerin çevrimiçi yürütülmesini olumlu değerlendirdiğini göstermiş ancak bu konudaki olumlu değerlendirmelerinde, özel okullarda görev yapan psikolojik danışmanların, devlet okullarında çalışanlara göre manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Savaş ve Harmancı, 2010). Burada ifade edilen durum çevrimiçi hizmet sunmanın teknolojik araçlar ve internet bağlantısı gerektirmesi ile ilgili olabilir. Bu konuda özellikle öğrenci mevcutlarının fazla olduğu okullar düşünüldüğünde, hizmeti sağlamak zorlaşabilir. Başka bir araştırmada da çevrimiçi deneyimleri az olmasına rağmen uzmanların çevrimiçi psikolojik danışmaya ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olduğu anlaşılmıştır (Cipolletta ve Damiano, 2018). Okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinde teknoloji kullanımının yetersizliği nedeniyle çalışmaların etkisiz ve zayıf kaldığını, bu nedenle internet kullanımının yaygınlaştırılması gerektiğini belirten bir araştırmaya katılan toplam 180 psikolojik danışmanlık öğrencisi, okul psikolojik danışmanı ve psikolojik danışmanlık alanı akademisyeninin 130’ unun hizmetlerin çevrimiçi yürütülmesine olumlu yaklaştığı belirlenmiştir. Ancak bunlar arasından öğrenci sayısı 701-900 kişi olan okul psikolojik danışmanlarının, çevrimiçi hizmetlere yönelik olarak öğrenci sayısı 301-500 olanlara göre daha yüksek oranda olumlu bir bakış açısı sergilediği belirlenmiştir (Dinçyürek ve Uygarer, 2012). Bu araştırmada yine mevcutların fazla ve sürenin yetersiz olmasından kaynaklı olarak kalabalık okullarda görev yapan psikolojik danışmanların teknolojinin avantajlarından daha fazla faydalanmak istediği belirtilebilir.

Aday psikolojik danışmanların, üniversite son sınıfta aldıkları “Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması” dersi bağlamında çevrimiçi psikolojik danışma müdahalesine ilişkin mevcut araştırmaya benzer olarak hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmeler yaptıkları anlaşılmıştır. Buna göre çevrimiçi psikolojik danışma, danışanlar için hizmete ulaşmayı kolaylaştırmakta ancak danışan ile danışman arasındaki güven ilişkisinin oluşmasını zorlaştırabilmektedir (Zeren, 2014). Benzer bir diğer araştırmada ise lisans öğrencileri düzeyinde Covid-19 pandemisi sürecinde Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersinde yürütülen çevrimiçi psikolojik danışmaya ilişkin algılar metaforik olarak incelenmiştir. Buna göre aday psikolojik danışmanların yarısından azının bu deneyimi olumlu ve memnuniyet verici olarak nitelediği, yarısından fazlasının ise bu deneyimi kaygı ve korku uyandıran bir süreç olarak metaforlaştırdığı belirlenmiştir (Kiye, 2021). Aday psikolojik danışmanlarla çevrimiçi süreçte psikolojik danışman-danışan arasındaki terapötik ittifakın araştırıldığı bir diğer araştırmada ise amaç oluşturma, amaç doğrultusunda çalışma ve problem çözme konusunda birlikte hareket edilebildiği ancak amaçlara ulaşmak için işbirliği ve birbirini anlama konularında sıkıntılara yol

açabildiği tespit edilmiştir (Zeren, 2017). Grupla yürütülen psikolojik danışma uygulamasına ilişkin belirtilen olumsuzlukların ise teknolojik sorunlar, gizliliğin sağlanamamasına ilişkin sorunlar, ısınma vb etkinlikleri ile tekniklerin kullanılmasına ilişkin sorunlar ile sürecin yürütülmesine ilişkin sorunlar olarak temalar halinde belirtilmiştir (Aslan, Akşab, Korkmaz, Türk ve Hamamcı, 2021). Buna göre Türkiye’deki mevcut koşullarda çevrimiçi rehberlik ve psikolojik danışma hizmetinin hem olumlu hem de olumsuz bir takım yönleri bulunmaktadır. Bu uygulamanın avantajlarından yararlanmanın yanı sıra dezavantajlarının da farkında olmak önemli görünmektedir.

Alanyazında yüz yüze ve çevrimiçi uygulamaların karşılaştırıldığı araştırmalar da mevcuttur. Terapötik ittifakın oluşmasına ilişkin yurt dışında yürütülen bir araştırmada yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışma süreçleri karşılaştırılmış ancak manidar düzeyde bir farklılığa ulaşılmamıştır (Cook ve Doyle, 2002). Bir diğer araştırmada ise okulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin çevrimiçi olarak verilmesinin kız ve erkek öğrencilerin yardım istek ve ihtiyaçlarını daha rahat ifade edebileceklerini göstermiştir (Glasheen, Shochet ve Campbell, 2016). Türkiye’de yürütülen bir araştırmada ise katılımcıların çoğu, sözsüz ifadeleri içeren beden dili, jestler, mimikler vb. nedeniyle yüz yüze psikolojik danışmayı çevrimiçi psikolojik danışmaya tercih edeceklerini belirtmişlerdir (Erdem ve Özdemir, 2020). Diğer bir araştırmada ise danışanların aldıkları çevrimiçi ve yüz yüze psikolojik danışma hizmeti değerlendirilerek aralarında manidar bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Zeren, 2015). Benzer olarak hem çevrimiçi hem de yüz yüze psikolojik danışmanın danışanların anksiyetelerini önemli düzeyde azalttığı belirlenmiş, her iki yöntemde de danışanların psikolojik danışmanları güvenilirlik ve uzmanlık bakımından yakın şekilde değerlendirdikleri tespit edilmiştir (Cohen ve Kerr, 1998).

Sonuç olarak Türkiye’de henüz yeni bir konu ve uygulama alanı olarak ifade edilebilecek okullarda çevrimiçi rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik ulusal düzeyde kapsamlı değerlendirmeler yapılabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir. Mevcut araştırma bağlamında Kovid-19 pandemisi sürecinde yürütülen çevrimiçi rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin okul psikolojik danışmanlarınca büyük oranda olumsuz bir deneyim olarak algılandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte daha küçük olmakla birlikte bu süreçteki deneyimlerini olumlu algılayan bir grubun olduğu da bulunmuştur. Bu kapsamda ilerleyen araştırmalarda araştırmacılara bu algıların oluşmasının nedenlerinin derinlemesine incelenmesi önerilebilir. Böylelikle çevrimiçi uygulamalara ilişkin gereksinimlerin belirlenmesi, sürecin geliştirilmesi ve iyileştirilmesine destek sağlanabilir. Diğer taraftan bütün dünyanın özellikle Kovid-19 pandemisi ile birlikte dijitalleşmeye doğru hızla evrildiği ve bu durumdan öğrenci ve velilerin de büyük oranda etkilendiği, dolayısıyla rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin de buna ayak uydurması gerekliliğinin akılda tutulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda MEB’e çevrimiçi rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin geliştirilmesi kapsamında bir takım hazırlıklar yapması önerilebilir. Buna göre psikolojik danışmanların bu konudaki dijital ortamları kullanabilmelerine ilişkin becerilerinin geliştirilmesi ile yasal ve etik konularda bilgi kaynaklarının oluşturulması önerilebilir. Çevrimiçi hizmetlerin yürütülmesine ilişkin psikolojik danışmanların yeterliklerini geliştirebilecekleri eğitimler planlanabilir. Yasal ve etik konularda hazırlanacak yazılı ve görsel materyaller psikolojik danışmanlara ulaştırılabilir.

## Kaynakça

- Andriessen, D., & Gubbins, C. (2009). Metaphor analysis as an approach for exploring theoretical concepts: the case of social capital, *Organization Studies*, 30 (08), 845–863.
- Amanvermez, Y., Zeren, Ş. G., Erus, S. M., ve Buyruk Genc, A. (2020). Supervision and peer supervision in online setting: Experiences of psychological counselors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 86, 249-268. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.86.12>
- Aslan, Ş., Akşab, G., Korkmaz, K., Türk, F. ve Hamamcı, Z. (2021). Çevrimiçi grupla psikolojik danışmada yaşanan güçlükler ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 207-239.
- Barak, A., Hen, L., Boniel-Nissim, M. & Shapira, N. A. (2008). A comprehensive review and a meta-analysis of the effectiveness of Internet-based psychotherapeutic interventions. *Journal of Technology in Human Services*, 26(2-4), 109-160.
- Barak, A., Klein, B., & Proudfoot, J. G. (2009). Defining internet-supported therapeutic interventions. *Annals of Behavioral Medicine*, 38(1), 4-17.
- Bastemur, S. ve Bastemur, E. (2015). Technology based counseling: Perspectives of Turkish Counselors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 176, 431-438.
- Başak, B., Uysal, O., ve Aşıcı, N. (2010). Rehber öğretmenlerin (okul psikolojik danışmanlarının) rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde bilgisayar ve interneti kullanma durumları. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1). 148-163.
- Bloom, J. W. (1998). The ethical practice of web counseling. *British Journal of Guidance and Counseling*, 26(1), 53-59.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cipolletta, S., & Damiano, M. (2018). Online counseling: An exploratory survey of Italian psychologists' attitudes towards new ways of interaction. *Psychotherapy Research*, 28 (6). 909- 924. <https://doi.org/10.1080/10503307.2016.1259533>
- Cohen, G. E., & Kerr, B. A. (1998) Computer-mediated counseling: An empirical study of a new mental health treatment. *Computers in Human Services*, 15 (4), 13-26, [https://doi.org/10.1300/J407v15n04\\_02](https://doi.org/10.1300/J407v15n04_02)
- Cook. E., & Doyle, C. (2004). Working alliance in online therapy as compared to face-to-face therapy: Preliminary results. *CyberPsychology and Behavior*, 5 (2). <https://doi.org/10.1089/109493102753770480>
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Çalışkan, H. (2002). Çevrimiçi (Online) eğitimde öğrenci etkileşimi. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Eskişehir, Türkiye.
- Damar, E. (2019). *Çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik danışmanların görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Dinçyürek, S., & Uygarer, G. (2012). Conduct of psychological counseling and guidance services over the internet: Converging communications. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 77–81.
- Erdem, A. ve Özdemir, M. (2020). Çevrimiçi ve yüz yüze psikolojik danışmaya ilişkin algıları keşfetmek: nitel bir çalışma. *Psikiyatride Guncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 12(1), 331– 363. <https://doi.org/10.18863/pgy.793232>
- Erdur-Baker, Ö. (2018). *Afetlerde psikolojik destek için psikolojik danışmanlara yönelik çevrimiçi eğitim geliştirilmesi*. TÜBİTAK SOBAG Projesi. Retrieved from <https://app.trdizin.gov.tr/proje/TVRnMU5qUTA/afetlerde-psikolojik-destek-icinpsikolojik-danismanlarya-onelik-cevirimici-egitim-gelistirilmesi>
- Glasheen, K. J., Shochet, I., & Campbell, M. A. (2016). Online counselling in secondary schools: Would students seek help in this medium? *British Journal of Guidance and Counselling*, 44(1), 108–122. <https://doi.org/full/10.1080/03069885.2015.1017805>
- Gülbahar, Y. (2012). *E-Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, A. ve Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 115-129. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34059/377003>

- Heinlen, K. T., Welfel, E. R., Richmond, E. N., & Rak, C. F. (2003). The scope of webcounseling: A survey of services and compliance with NBCC standards for the ethical practice of webcounseling. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 81(1), 61-69.
- MEB.(2020.03.19). Basın Açıklaması. Erişim: <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> (Erişim Tarihi: 1 Ocak 2021).
- MEB.(2020.05.10). Basın Açıklaması. Erişim: <https://www.meb.gov.tr/125-milyon-ogrenci-ve-veliye-rehberlik-hizmeti/haber/20882/tr> (Erişim Tarihi: 1 Ocak 2021).
- MEB.(2020.11.13) Basın Açıklaması. Erişim: <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-kovid-19-surecinde-turkiyenin-egitim-modelini-mevkidaslariyla-paylasti/haber/21957/tr> (Erişim Tarihi: 1 Ocak 2021).
- MEB.(2021.02.14). Basın Açıklaması. Erişim: <https://www.meb.gov.tr/2020-2021-egitim-ogretim-yilinin-ikinci-donemi-uzaktan-ve-yuz-yuze-egitimle-basliyor/haber/22553/tr> (Erişim Tarihi: 1 Ocak 2021).
- MEB. (1970). Orta dereceli okullarda rehberlik servislerinin kuruluşu ve görevleriyle ilgili esaslar. *Tebliğler Dergisi*. No: 1619, Ankara.
- MEB. (1962). *VII. Milli Eğitim Şurası dokümanları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1991). *VIII. Milli Eğitim Şurası, (28 Eylül-3 Ekim 1970): Çalışma esasları, raporlar, kararlar*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2001). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yönetmeliği. Sayı: 24376.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yönetmeliği. Sayı: 30236.
- Nazlı, S. (2019). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Kiye, S. (2021, Haziran 2-4). *Dijitalleşme sürecinde çevrimiçi psikolojik danışma*. [Çevrimiçi Sözlü Sunum]Sosyal Bilimlerde Dijital Dönüşüm Konferansı, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Özer, N.(2022). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin acil çevrimiçi eğitim süreçlerinin incelenmesi: Bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Poyrazlı, S. ve Can, A. (2020). Çevrimiçi psikolojik danışma: Etik kuralları, Covid-19 süreci ve öneriler. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 59-83.
- Richards, D., & Viganó, N. (2013). Online counseling: A narrative and critical review of the literature. *Journal of Clinical Psychology*, 69, 994–1011. <https://doi.org/1002/jclp.21974>
- Savaş, A. C. ve Harmancı, Z. (2010). Okullarda rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 147-158.
- Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. *The Qualitative Report*, 10(2), 358-394.
- Shaw, H. ve Shaw, S. (2006). Critical ethical issues in online counseling: Assessing current practices with an ethical intent checklist. *Journal of Counseling and Development*, 84(1), 41-53.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020). COVID-19 Bilgilendirme Platformu. Erişim: [https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html#:~:text=Bir%20hastal%C4%B1%C4%9F%C4%B1n%20veya%20enfeksiyon%20etkeninin,DS%C3%96\)%20taraf%C4%B1ndan%20pandemi%20ilan%20edilmi%C5%9Ftir](https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html#:~:text=Bir%20hastal%C4%B1%C4%9F%C4%B1n%20veya%20enfeksiyon%20etkeninin,DS%C3%96)%20taraf%C4%B1ndan%20pandemi%20ilan%20edilmi%C5%9Ftir). (Erişim Tarihi: 31 Temmuz 2022).
- World Health Organization (WHO). Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19—11 March 2020. Erişim: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19-11-march-2020>. (Erişim tarihi: 31 Temmuz 2022).
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yılmaz, R., Gümüş, S. ve Okur, M. R.(2005, September 21-23). *Türkiye'de yüksek örgün öğrenimde çevrimiçi öğrenme*. [Sözlü sunum]. V. International Educational Technologies Conference (IETC), Sakarya.
- Zeren, Ş. G. (2014). Information and communication technology in education of psychological counselors in training. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 494- 509.




- Zeren, Ş. G. (2015). Face to face and online counseling: Client problems and satisfaction. *Eğitim ve Bilim*, 40 (182), 127-141. <https://doi.org/10.15390/eb.2015.4696>
- Zeren, Ş. G. (2017). Therapeutic alliance in face-to-face and online counseling: Opinions of counselor candidates. Yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışmada terapötik işbirliği: Psikolojik danışman adaylarının görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2278-2307.
- Zeren, Ş. G. ve Bulut, E. (2018). Çevrimiçi psikolojik danışmada etik ve standartlar: Bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 63-80.



## Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri: Fizik 2 Dersi Örneği

### Pre-Service Science Teachers' Views about the Face-to-Face and Distance Education Applications: Sample of Physics 2 Course

Abdullah AYDIN  Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, aaydin@kastamonu.edu.tr

Aydın, A. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yüz yüze ve uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri: Fizik 2 dersi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 3-61.

Geliş tarihi: 16.04.2021

Kabul tarihi: 19.09.2022

Yayımlanma tarihi: 28.12.2022

**Öz.** 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılı başlangıcında ülkemizde ve tüm dünyada etkili olan yeni Koronavirüs (Covid-19) salgını her alanda olduğu gibi eğitimi de olumsuz yönde etkilemiştir. Eğitimde mağduriyet yaşanmaması için öğrenciler öğrenimlerine uzaktan eğitim sistemiyle devam etmişlerdir. Bundan hareketle, araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının fizik 2 dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören 27 öğretmen adayı araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında fizik 2 dersini alan öğretmen adaylarına uygulanarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu fizik 2 dersini yüz yüze eğitimle daha iyi öğrendiklerini ve fizik 2 dersinin yüz yüze verilmesinin uzaktan eğitime göre daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Günümüzde uzaktan eğitimin önemi daha çok anlaşılmış olup, her ders bu kapsamda düşünülme de uygun olan derslerin uzaktan eğitimle verilmesi ve üniversitelerin uzaktan eğitim merkezlerini geliştirmeleri önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yüz yüze eğitim, Uzaktan eğitim, Fen bilgisi öğretmen adayı, Fizik 2 dersi.

**Abstract.** At the beginning of the spring semester of the 2019-2020 academic year, the new coronavirus (Covid-19) epidemic, which was effective in our country and all over the world, negatively affected education as in every field. Students continued their education with the distance education system in order to avoid being victimized. Therefore, the aim of this study is to determine the pre-service science teachers' views about the face to face and distance education applications in physics 2 course. In accordance with this purpose, 27 pre-service teachers studying at the Faculty of Education science teaching program of a state university and taking physics 2 course constitute the participants of the study. The data of the research were collected by using a semi-structured interview form and applied to pre-service science teachers taking physics 2 course in the spring semester of the 2019-2020 academic year. As a result of the analysis of the data obtained, most of the pre-service teachers stated that they learned physics 2 course better with face to face education and that it would be more appropriate to teach physics 2 course face to face than distance education. Nowadays, the importance of distance education is understood more and it is recommended that suitable course should be given by distance education and universities should develop distance education centers, although not every course is considered within this scope.

**Keywords:** Face to face education, Distance education, Pre-service science teacher, Physics 2 course.

## Extended Abstract

**Introduction.** Face to face education; It is the education carried out under the supervision of a teacher in educational environments such as classrooms, workshops and laboratories of the teaching of theoretical and practical courses envisaged in the curriculum. Distance education, on the other hand, is an educational method rather than an educational philosophy. The distance education process consists of two elements, the pre-prepared education environment and the teacher-student interaction. Technological developments also lead to significant developments for the country, as well as the development of the educational environment and interaction. In distance education, students can continue their education regardless of place and time (Bates, 2005). For this reason, it is thought that distance education contributes to equal opportunity in learning (Engelbrecht, 2005) and technology is a critical element of distance education (Bates, 2005). However, technological infrastructure and internet access can limit the fact that everyone can benefit from this training equally. Although the education model where teachers and students are located is known as distance education, face-to-face meetings can be provided when necessary (Gunawardena and Mclsaac, 2001). The Coronavirus (Covid-19), which is seen all over the world and has started to affect countries rapidly, has started to be seen in Turkey as of March 11, 2020 and a series of measures have been taken in education as in all areas. After a break in education at universities for a while, it was decided by the Higher Education Institution (YÖK) on March 23, 2020 that education at universities would continue with a distance education model. In line with this decision, the fact that almost all universities previously had an infrastructure related to the distance education model facilitated their rapid adaptation to this process (Serçemeli and Kurnaz, 2020).

**Purpose.** The aim of this study is to determine the pre-service science teachers' views about the face to face and distance education applications in physics 2 course. Determining the perspectives of future teachers towards face to face or distance education during their undergraduate education may be useful in determining teaching methods when such negative processes are encountered. Because although the infrastructure of face-to-face or distance education is appropriate, the preference of teachers who will do this job will also be important in terms of teaching. In accordance with this purpose, the problem statement of the research is; what are the views of pre-service science teachers about the face-to-face and distance education applications in physics 2 course? determined as. In order to find a solution to this problem, sub-problems were created from each question in the semi-structured interview form as follows and the following sub-problems were tried to be responded:

1. Of pre-service science teachers in the physics 2 course,
  - a) What are their views on which applications of face-to-face or distance education are better?
  - b) What are their views on the positive aspects of face-to-face education?
  - c) What are their views on the negative aspects of face-to-face education?
  - d) What are their views on the positive aspects of distance education practice?
  - e) What are their views on the negative aspects of distance education practice?
2. What are pre-service science teachers' views for them to learn physics 2 better in general, taking into account the face-to-face and distance education environments?

**Method.** Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. A situation is usually a formation with boundaries (Karakuş et al., 2020). A person, organization, behavioral conditions, an event or other social facts can be accepted as a situation (Yin, 2017). The case study, on the other hand, is an in-depth description and examination of this limited system with detailed information (Creswell, 2016) obtained using multiple information sources (Merriam, 2018). In other words, case study is defined as a longitudinal approach that explains the current situation or

examines and analyzes the communication between the factors affecting change and development in depth and shows the development in the process (Best and Kahn, 2017).

**Findings, Discussion and Results.** Due to the corona epidemic in our country since March 2020, it is a fact that distance education, which is applied at all levels of education, on a mandatory and temporary basis, will continue more widely than before, even if the conditions have returned to normal after a while. When the views of the pre-service teachers' who took the physics 2 course, which is a compulsory course in the science teaching program, both remotely and with face to face education, it was observed that 20 of the 27 pre-service teachers stated that they learned this course better through face to face education and wanted to take it face to face. Among the reasons for this are the instant asking and repetition of the places that are not understood during the course of the lesson, the fact that physics 2 is a numerical course, and more applications in the classroom and in the laboratory. In addition, pre-service science teachers considered the independence of time and space, economy and access to learning resources as the positive aspects of distance education, while they also considered situations such as the limited useful interaction between learner-teacher and peers and the resulting lack of motivation in distance education (Uzoğlu, 2017). In addition, a pre-service teacher stated that there is no difference between both distance education and face to face education. Moret (2004), in his study with undergraduate and graduate students, investigated the satisfaction levels of students from online and face to face business courses, and found that there was no difference in the satisfaction levels of face to face and distance education students.

According to the findings of the research; The presence of technical problems, incomprehensible subjects not being asked, and the lack of communication such as the classroom environment, and especially the distance education they have recently encountered, cause the perception of the pre-service science teachers as an inefficient teaching practice. Therefore, these perceptions of students reduce the rate of attending distance education classes. Another finding of the research; in the direction of experiencing technological problems in distance education It has been determined that the pre-service science teachers have negative views such as that there is no internet connection in their place, the internet is slow, sometimes the internet connection is completely lost and does not come for a long time. In addition, they stated that they also had deficiencies such as not being able to enter the distance education system, upload homework, and open the files sent. Another of the findings of the study is that the pre-service science teachers found that the distance education system was not very effective in learning Physics 2, they were directed to memorization, not being able to focus on the subjects, not being able to experiment, in some applications, such as the use of the right hand rule in determining the direction of the magnetic field, were not instructive such as the classroom environment, and the courses were regular. They expressed their views not to follow.

## Giriş

Eğitim her dönem ve şartta dikkat edilmesi ve tartışılması gereken bir olgudur. Özellikle modern dönemlerde her insan, örgün ya da yaygın bir şekilde eğitim gördüğü için bu olgunun önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Eğitim çok karmaşık ve aynı zamanda birçok unsur ile birlikte düşünülmesi gereken bir olgudur (Bircan, 2018). Bireyde var olan potansiyeli tespit edip, bu potansiyeli en üst düzeye çıkarabilme süreci olarak tanımlanabilecek eğitim olgusu toplumdan topluma, zamandan zamana farklı biçimlerde şekillenmiş ve her yeni şekli ile de toplumları etkilemiştir. Tarihsel süreç içerisinde eğitim sistemi bağlamında, birçok strateji, yöntem ve teknik kullanılmış, çağın bilimsel ve teknolojik gelişmeleri ve insanların değişen ihtiyaçları doğrultusunda her dönemde yeni yeni öğrenme ortamları önemini hissettirir olmuştur (Yıldız, 2016). Eğitim süreci devletin tüm vatandaşlarına eşit olarak sunduğu bir hizmet olduğu için kesintisiz devam etmesi gereken önemli bir süreçtir. Özellikle zorunlu eğitimde, eğitim kurumlarının açılmayacağı yerlere veya bireylerin eğitim kurumuna gidemeyeceği zamanlarda taşınabilir eğitim, yatılı okul veya uzaktan eğitim gibi farklı yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemlerden en kolay uzaktan eğitim modelidir (Kahraman, 2020).

Yüz yüze eğitim; öğretim programlarında öngörülen teorik ve uygulamalı derslerin öğretiminin derslik, atölye, laboratuvar gibi eğitim ortamlarında öğretmen gözetiminde yapılan eğitimidir. Uzaktan eğitim ise, bir eğitim felsefesinden çok bir eğitim yöntemidir. Uzaktan eğitim süreci, önceden hazırlanmış eğitim ortamı ve öğretmen-öğrenci etkileşimi olmak üzere iki unsurdan oluşmaktadır. Teknolojik gelişmeler aynı zamanda hem ülke açısından önemli gelişmelere, hem de eğitim ortamının geliştirilmesine ve etkileşime yol açmaktadır (Holmberg, 2005). Uzaktan eğitimde öğrenciler, mekândan ve zamandan bağımsız olarak eğitimlerine devam edebilirler (Bates, 2005). Bu nedenle uzaktan eğitimin öğrenmede fırsat eşitliğine katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Engelbrecht, 2005) ve teknoloji uzaktan eğitimin kritik bir unsurudur (Bates, 2005). Ancak teknolojik altyapı ve internet erişimi bu eğitimden herkesin eşit derecede yararlanması gerçeğine sınırlama getirebilmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bulunduğu eğitim modeli ayrı ortamlar uzaktan eğitim olarak bilinmesine rağmen, gerektiğinde yüz yüze görüşmeler sağlanabilir (Gunawardena ve Mclsaac, 2001). Uzaktan eğitim, tamamen sanal ortamlarda gerçekleşen yenilikçi bir eğitim sistemidir. Birçok öğrenenin tercih ettiği uzaktan eğitimde ortaöğretim ve yükseköğretim gibi her kademedeki eğitim almak mümkündür (Enfiyeci ve Büyükalın-Filiz, 2019). Eğitimin aksadığı veya yetersiz kaldığı durumlarda özellikle MEB uzaktan eğitim sistemini, EBA gibi eğitim platformuyla aktif olarak kullanmaktadır. Deprem, sel, yangın gibi doğal afetler, yoğun kar, yağmur veya fırtına gibi kötü hava koşulları ve terör olayları kısa bir süre eğitimin durmasına neden olabileceği için yaşanan bu krizlerde eğitim sürecinin aksamaması amacıyla önemli tedbirler alınarak hızla çözüm üretilmektedir. Hastalıklar veya salgınlar gibi öğrencilerin sağlığını etkileyebilecek durumlarda ise okullar içinde tedbirler alınarak eğitime ara verilmeden eğitimin devamı sağlanmaktadır. Tüm dünyada görülen ve ülkeleri hızlı bir şekilde etkisi altına almaya başlayan Koronavirüs (Covid-19), Türkiye’de de, 11/03/2020 tarihinden itibaren görülmeye başlanmış ve tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde de bir dizi önlemler alınmıştır. Üniversitelerde eğitime bir süre ara verildikten sonra, 23/03/2020 tarihinde, Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından üniversitelerde eğitime uzaktan eğitim modeliyle devam edileceği yönünde karar alınmıştır. Bu karar doğrultusunda üniversitelerin hemen hemen hepsinde daha önce uzaktan eğitim modeliyle ilgili bir alt yapılarının olması bu sürece hızlı bir şekilde uyum sağlanmalarını kolaylaştırmıştır (Serçemeli ve Kurnaz, 2020).

Fen bilimleri insanların hayatında soludukları havadan, içtikleri suya, yaşadıkları dünyadan, kullandıkları en küçük teknolojik araçlara kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Hemen hemen bütün bilim alanları araştırmalarını fen bilimlerinin temel ilkelerinden yararlanarak yürütmekte ve verilerini bu ilkelere dayanarak değerlendirilmektedirler (Haçer, 2008). Fen bilimlerinin önemli bir dalı olan fizik, içinde yaşanan evrenin gizemli olaylarının anlaşılmasıyla ilgili deneysel gözlemler ve

nicel ölçümlere dayanan temel bir bilim dalıdır. Fizik; doğayı anlama, doğal olayların neden ve sonuçlarını öğrenme ve bunları matematiksel yöntemlerle formüllendirme işidir (Azar, 2006). Burada amaç, doğaya insanlığın yararına olacak şekilde yön verebilmektir. Küreselleşen dünyada bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeleri izleyebilmek ve bundan yeni teknolojiler geliştirebilmek için, bir kişi ister matematikçi, ister kimyacı isterse de inşaat mühendisi olsun fiziğin temelini anlamak zorundadır. Örneğin, bu gün tıpta hastalıklara yeni tanılar koymada ve çeşitli hastalıkları tedavi etmede doktorlar geniş ölçüde fiziğin ilkelerinden yararlanmaktadırlar (Azar, 2006). Fizik dersini öğrenmenin zor olduğu birçok araştırma sonuçları tarafından ifade edilmektedir (Lederman, 1993). Ancak, fizik dersi okuyan öğrenciler, bu dersteki bilgilerin soyut olmadığını aksine günlük yaşantılarıyla ilişkilendirdiklerinde bu derse karşı olan tutumlarını arttıracak ve öğrenmelerini kolaylaştıracaktır (Serway ve Beichner, 2007).

2018 yılında güncellenen lisans programına göre, Eğitim Fakültelerinin fen bilgisi öğretmenliği programında 1. sınıf bahar yarıyılında daha önce zorunlu bir ders olan “Genel Fizik-II” dersinin adı “Fizik 2” olarak değiştirilmiştir. Haftada dört saat olan bu dersin iki saati teorik diğer iki saati ise uygulamaya yöneliktir. Bu dersin kazanımlarında, ortaokullara fen bilimleri öğretmeni olacak olan öğretmen adaylarının elektrik ve manyetizma konularına ait temel kavramları öğrenmeleri amaçlanmıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında fizik 2 dersi 11/02/2020 tarihinde öğrencilere yüz yüze eğitimle öğretilmeye başlanmış ve 11/03/2020 tarihine kadar devam edilmiştir. Bu tarihten sonra Türkiye’de de etkili olmaya başlayan Covid-19’dan dolayı yüz yüze eğitim bitirilmiştir.

Uzaktan eğitim artık bir zorunluluk haline gelmeye başladığından, bu eğitimin daha yararlı hale gelebilmesi, amacına uygun olarak yürütülebilmesi ve yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında eksikliklerin giderilmesi için, öğrencilerin yüz yüze ve uzaktan eğitim konusundaki görüşlerinin ders bazında daha ayrıntılı incelenerek değerlendirilmesi ve eksik olan alanlarda iyileştirmeler sağlanması gerekmektedir. Alanyazın araştırılması sonucunda, farklı derslerin uzaktan eğitim olarak yürütülmesine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin alındığı çeşitli çalışmalara rastlanılmıştır (Avcı ve Güven, 2021; Kahraman, 2020; Kan ve Fidan, 2016; Karacaoğlu vd., 2021; Özkan, 2022; Pınar ve Dönel-Akgül, 2020; Şirin ve Tekdal, 2015; Yılmaz vd., 2021). Alanyazında yapılan bu araştırmalar incelendiğinde, genellikle uzaktan eğitim hakkında öğretmen veya öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmalar olduğu görülmüştür. Ancak, fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik 2 dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim uygulamalarının karşılaştırılmasıyla ilgili görüşlerinin alındığı çalışmaya rastlanılamamıştır.

Alanyazıda yapılan çalışmalar incelendiğinde, fizik dersinin zor bir ders olarak görülmesinin sebepleri arasında ne öğretmenlerin ne de öğrencilerin olmadığı tespit edilmiştir (Ayvacı ve Bebek, 2018; Clement, 1982; Halloun ve Hestenes, 1985; Harwanto, 2019; Haugan vd., 2008; İnaç ve Tuksal, 2019; Ornek vd., 2007). Bozkurt ve Sarıkoç (2008), fizik dersi öğretilirken gerekli olan öğretim yöntem ve tekniklerin doğru ve yeterli bir şekilde kullanılmamasının, bu dersin zor bir ders olarak görülmesine sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarına fizik 2 dersinin okutulmasındaki amaç, bu dersin temel kavram ve prensiplerinin öğretmen adaylarına açık ve mantıklı bir şekilde verilmesi ve gerçek dünyadaki ilginç uygulamalarla birlikte geniş bir bakış açısı içinde fiziğin temel prensip ve kavramlarının anlaşılabilirliğini göstermektir (Serway ve Beichner, 2007). Aynı zamanda, fiziğin mühendislik, kimya ve tıp gibi diğer bilim dalları üzerindeki rolünü pratik uygulamalarla göstererek, fizik dersini sevmeleri sağlamaktır. Özellikle fizik 2 gibi, pek çok soyut kavramı bünyesinde barındıran, öğrenciler tarafından sayısal ve zor bir ders gibi görünen bir dersin, yüz yüze ya da uzaktan eğitimle verilmesinin geleceğin öğretmeni olacak olan fen bilgisi öğretmen adaylarının olumlu ya da olumsuz görüşlerinin tespit edilmesi bakımından yapılan bu çalışmanın alanyazına katkısının olacağı düşünülmektedir.

## Araştırmanın Amacı

Araştırmada, tüm dünyada ve Türkiye’de görülen Koronavirüs (Covid-19) sürecinde fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik 2 dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Geleceğin öğretmenlerinin lisans eğitimleri sırasında yüz yüze ya da uzaktan eğitime olan bakış açılarının belirlenmesi, ileriye dönük olarak bu tür olumsuz süreçlerle karşılaşıldığında öğretim yöntemlerinin belirlenmesi açısından faydalı olabilecektir. Çünkü her ne kadar yüz yüze ya da uzaktan eğitimin alt yapısı uygun olsa da bu işi yapacak olan öğretmenlerin tercihi de öğretim açısından önemlidir. Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi; fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik 2 dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir. Bu probleme çözüm üretmek için yarı yapılandırılmış görüşme formundaki her bir sorudan aşağıda belirtildiği gibi alt problemler oluşturulmuş ve bu problemlere cevap aranmıştır:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik 2 dersinde,
  - a) Yüz yüze ya da uzaktan eğitim uygulamalarının hangisinin daha iyi olduğu yönündeki görüşleri nelerdir?
  - b) Yüz yüze eğitim uygulamasının olumlu yönleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
  - c) Yüz yüze eğitim uygulamasının olumsuz yönleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
  - d) Uzaktan eğitim uygulamasının olumlu yönleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
  - e) Uzaktan eğitim uygulamasının olumsuz yönleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarını dikkate alarak genel olarak fizik 2 dersini daha iyi öğrenebilmelerine yönelik görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Fizik 2 dersi, fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarına elektrik ve manyetizma olmak üzere iki temel konu başlığı ve bu başlıklarla ilgili alt başlıklardan oluşmakta ve eğitim-öğretimin ilk haftaları elektrikle ilgili alt konu başlıkları anlatılmaktadır. Yaklaşık beş hafta boyunca araştırmacı tarafından fizik 2 dersi öğrencilere yüz yüze eğitimle anlatılmış ve hemen hemen elektrikle ilgili alt konu başlıkları öğrencilere bu şekilde anlatılmıştır. Daha sonra 23/03/2020 tarihinden itibaren kalan diğer konu başlıkları özellikle manyetik alanla ilgili olanları ve diğer konular öğrencilere yine araştırmacı tarafından uzaktan eğitimle yaklaşık 10 hafta boyunca anlatılmış ve 22/05/2020 tarihinde uzaktan eğitimle konu anlatımı bitirilmiştir.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bir durum genellikle sınırları olan bir oluşumdur (Karakuş vd., 2020). Bir kişi, kuruluş, davranışsal koşullar, bir olay ya da diğer sosyal içerikli olgular bir durum olarak kabul edilebilirler (Yin, 2017). Durum çalışması ise, bu sınırlı sistemin çoklu bilgi kaynakları kullanılarak elde edilen detaylı bilgilerle (Creswell, 2016) derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2018). Başka bir deyişle durum çalışması, mevcut durumu açıklayan ya da değişimi ve gelişimi etkileyen etkenler arasındaki iletişimi derinlemesine inceleyen ve çözümleyen, süreç içerisindeki gelişimi gösteren boylamsal bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Best ve Kahn, 2017).

## Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi fen bilgisi öğretmenliği programının 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve fizik 2 dersini alan 27 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının seçiminde, fizik 2 dersinin bir kısmını yüz yüze, kalan kısmını ise uzaktan eğitimle almış olmaları ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları şeklinde iki ölçüt belirlenmiştir. Bundan dolayı da araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılır. Bu ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Çakır vd., 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca, araştırmanın amacına en uygun kişileri araştırma sürecine dahil etmek, verilerinin toplanması açısından önemlidir. Öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara ait özellikler

		N	%
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	19	70,40
	<i>Erkek</i>	8	29,60
	<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>100</b>
Sınıf Seviyesi	<i>1. Sınıf</i>	5	18,52
	<i>2. Sınıf</i>	5	18,52
	<i>3. Sınıf</i>	6	22,22
	<i>4. Sınıf</i>	11	40,74
	<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Tablo 1’ e göre araştırmanın katılımcılarının %70,40’ı kadın, %29,60’ı ise erkek öğretmen adaylarından oluşmuştur. Ayrıca, fizik 2 dersini 5 öğretmen adayı normal döneminde ilk defa, 5 öğretmen adayı ikinci kez, 6 öğretmen adayı üçüncü kez ve 11 öğretmen adayı ise dördüncü kez almaktadırlar.

Araştırmanın katılımcıları olan fen bilgisi öğretmen adaylarına, yüz yüze yapılan eğitimde olduğu gibi, uzaktan eğitimle yapılan derslere de devam etmelerinin zorunlu olduğu söylenmiş ve yüz yüze eğitimdeki gibi yoklama alınmıştır. Böylelikle fizik 2 dersinin uzaktan eğitimle nasıl işlendiği ve nelerin yapıldığı hakkında detaylı bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Çünkü kendilerine yöneltilen görüşme formundaki sorulara daha bilinçli cevap verebilmeleri ve karşılaştırma yapabilmeleri için her iki eğitim hakkında da bilgi sahibi olmaları önemlidir.

## Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada, nitel verileri toplamak için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniği kendi içinde yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacıya kolaylık sağlaması bakımından nitel çalışmalarda tercih edilmekte ve kullanılmaktadır (Çepni, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikli olarak fizik 2 dersinin öğretiminde hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim süreçleriyle ilgili sorular oluşturulmuştur. Soruların oluşturulmasında katılımcılar tarafından kolaylıkla anlaşılabilir, onları yönlendirmeyen, çok boyut içermeyen gibi ölçütler dikkate alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu ölçütler doğrultusunda oluşturulan görüşme soruları uzman görüşlerine sunulmuş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Uzmanların değerlendirme sonrası alınan dönütler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Soruların anlaşılabilirliği ve verilecek sürenin belirlenmesi



amacıyla araştırmanın katılımcılarından olmayan üç öğretmen adayına ön uygulaması yapılmış ve verilecek süre belirlenmiştir. Daha sonra 27 öğretmen adayına 15 dakika süreyle uygulaması yapılmıştır.

Katılımcılara, YYG Covid-19 küresel salgının devam etmesinden dolayı yüz yüze olarak değil, online ortamda uygulaması yapılmıştır. Kastamonu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi (KUZEM) aracılığıyla öğretmen adaylarına altı soruluk YYG uygulanmış ve onlardan her bir soruya yazılı cevap vermeleri istenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada, YYG'den elde edilen verilerin analizi betimsel olarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Araştırmanın bulguları arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerektiğinde olgular arasında karşılaştırmalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada, YYG'deki her bir soru bir tema olarak düşünülmüş ve bu temalardan yola çıkarak kodlamalar yapılmıştır. Ayrıca, her bir tema ve kodlardan sonra doğrudan öğretmen adaylarının örnek alıntılarında da yer verilmiştir. Katılımcı öğretmen adayları Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmış ve görüşlerine bulgular kısmında yer verilmiştir.

Nitel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramları, nicel çalışmalardan farklı olarak ele alınmaktadır. Araştırmacının nitel araştırmanın bulgularının "inanılabilirliğini" artırmak için kullanabileceği birçok strateji bulunmaktadır. Guba ve Lincoln (1982) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlikten ziyade inandırıcılığın olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Guba ve Lincoln (1982) inandırıcılık için ölçütleri; inanılabilirlik, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik olmak üzere dört ana başlık altında toplamıştır. Ayrıca, bir araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığı bilimsel bir araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Nitel araştırmacıların, çalışmalarının inandırıcılığını göstermek için gereken önlemleri alması, araştırma sürecini ve verileri açık ve ayrıntılı bir biçimde tanımlaması ve yeterli büyüklükte örneklem seçimi yapması önemlidir (Başkale, 2016). Buradan hareketle, araştırma için gerekli alanyazın taraması yapılarak çalışma uygun kavramsal temellere oturtulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçların diğer disiplinlere de aktarılabilirliği hususunda yapılan araştırmalara ve izlenen yollara yer verilmiştir. YYG'den elde edilen verilerin analizinde uzman yardımı alınmış ve kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlar tablolar halinde verilmiş ve öğretmen adaylarının görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplardan alıntılar örnek olarak gösterilmiştir.

YYG'den elde edilen verilerinin analizinde araştırmacı haricinde, bir başka alan eğitimi uzmanından yardım alınmış ve birbirlerinden bağımsız olarak kodlamalar yapılmıştır. Betimsel analiz sonucunda, araştırmacı ve uzman işaretlemelerinden "görüş birliği (Na) ve "görüş ayrılığı" (Nd) sayıları belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirliği belirlemek için;

$$Uyum yüzdesi (P) = \frac{Na (Görüş birliği)}{Na (Görüş birliği) + Nd (Görüş ayrılığı)} \times 100$$

formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Alanyazında yapılmış çalışmalarda bu oranın güvenilir olarak nitelendirilebilmesi için %85 ve üzerinde olması önerilmektedir (Miles vd., 2020). Bu çalışmada, kodlayıcılar arası uyum yaklaşık %91 olarak bulunmuş ve güvenilir olduğu düşünülmüştür.

## Etik ile İlgili Hususlar

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmaya başlamadan önce Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 30/06/2020 tarih ve 2/16 sayılı kararı ile uygulama izni alınmıştır. Araştırmacı, katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi vermiş ve araştırmaya katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirileceğini belirtmiştir. Katılımcılara, isimlerinin geçmeyeceği ve kimliklerinin gizliliği konusunda güven verilmiştir. Ayrıca, katılımcılara görüşme formundaki sorulara verdikleri cevapların fizik 2 ders notuna herhangi bir etkisinin olmayacağı söylenmiştir.

## Bulgular

Fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının, fizik 2 dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, veri toplama aracından elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular, her bir alt probleme göre düzenlenmiş, öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşleri ve bu görüşlere ait frekansları tablolar halinde aşağıda verilmiştir:

### ***Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik 2 dersinde yüz yüze ya da uzaktan eğitim uygulamalarının hangisinin daha iyi olduğu yönündeki görüşleri***

Öğretmen adaylarının bu alt probleme verdikleri cevaplar analiz edilerek, Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen adaylarının, fizik 2 dersinde yüz yüze ya da uzaktan eğitim uygulamalarının hangisinin daha iyi olduğu yönündeki görüşleri

Tema	Kod	Sınıf seviyesi				f
		1	2	3	4	
Öğretmen adaylarının fizik 2 dersi için yüz yüze ya da uzaktan eğitimle ilgili görüşleri	Yüz yüze eğitim	5	5	3	7	20
	Uzaktan eğitim	-	-	3	3	6
	Fark yok				1	1
	<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>27</b>

Tablo 2 incelendiğinde, fizik 2 dersini yüz yüze eğitimle mi yoksa uzaktan eğitimle mi daha iyi öğrendikleri yönünde öğretmen adaylarının en fazla “Yüz yüze eğitim” (f=20) dedikleri görülmüştür. Bunun yanında, “Uzaktan eğitim” (f=6) ve “Fark yok” (f=1) diyen öğretmen adayları olmuştur. Öğretmen adaylarının Tablo 2’ye göre verdikleri cevaplar sınıf seviyesine göre incelendiğinde, 1. ve 2. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının hepsi fizik 2 dersini yüz yüze eğitimle daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. 3. sınıf öğretmen adayları, yarı yarıya yüz yüze ve uzaktan eğitimi, 4. sınıf öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ise (f=20) fizik 2 dersi için yüz yüze eğitimi istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına uygulanan YYG’deki sorulara verdikleri cevaplardan birkaç alıntı aşağıda verilmiştir:

**Ö1:** “Uzaktan eğitimle daha iyi öğrendim. Çünkü dersi alttan aldığım için yüz yüze ders saatini ayarlayamıyorum. Uzaktan eğitimde verimli bir ders geçiriyoruz. Yüz yüze derste tekrar etmek çok

zaman alıyor ve dikkatimin dağılmasına sebep oluyor. Ancak uzaktan eğitimde geri dönmek ve tekrar yapmak daha kolay oluyor.”

**Ö12:** “Uzaktan eğitim ile derse vakit ayırma süremiz arttı. Verilen ders notlarını takip ederek vize sınavından iyi olduğumu düşündüğüm bir not aldım. Ancak bu uzaktan eğitimin yeterli olduğunu göstermez. Çünkü yüz yüze eğitimde hocamızla dersi işleyip daha fazla verim alma imkânımız var. Ancak bu süreçte mümkün olmadı. Yüz yüze eğitimle daha iyi öğrendiğimizi düşünüyorum.”

**Ö18:** “Yüz yüze eğitim daha etkili. Sonuçta fizik-2 dersi sayısal bir ders olduğu için sınıf ortamında işlenmelidir.”

### **Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik 2 dersinde yüz yüze eğitim uygulamasının olumlu yönleri hakkındaki görüşleri**

Öğretmen adaylarının bu alt probleme verdikleri cevaplar analiz edilerek, Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen adaylarının yüz yüze eğitim uygulamasının olumlu yönleri hakkında görüşleri

Tema	Kod	Sınıf seviyesi				f
		1	2	3	4	
Yüz yüze eğitimin olumlu yönleri	Soru sorabilmek	2	4	4	4	14
	Sıcak bir ortam	1	-	1	2	4
	Kalıcı olması	2	-	-	1	3
	İletişim	1	-	1	1	3
	Anında cevap almak	1	2	-	-	3
	Soru çözümlerinin anlatılması	1	1	-	1	3
	Dersin daha iyi anlatılması	1	-	1	1	3
	Ses, görme ve aktivitenin aynı anda işin içine girmesi	-	-	2	-	2
	Göz teması	1	-	1	-	2
	Tekrar anlatılması	1	1	-	-	2
	Akran tartışması	-	-	-	2	2
	Sınavların daha iyi olması	-	-	-	1	1
	Bol örnek çözümü	-	-	-	1	1
	Yok	-	1	-	-	1
	Kullanılan yöntemleri birebir görmek	-	-	1	-	1
	Dersten sıkılmama	-	-	-	1	1
	<b>Toplam</b>		<b>11</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>15</b>

Tablo 3 incelendiğinde, fizik 2 dersini yüz yüze eğitimle öğrenmeleri yönünde öğretmen adaylarının en fazla “Soru sorabilmek” (f=14) görüşünü belirttikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında, “Sıcak bir ortam” (f=4) ve “İletişim” (f=3) şeklinde görüş bildiren öğretmen adayları olmuştur. Tablo 3’e göre, 2., 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları “soru sorabilmeyi” eşit sayıda ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına uygulanan YYGF’deki sorulara verdikleri cevaplardan birkaç alıntı aşağıda verilmiştir:

**Ö11:** “Yüz yüze eğitimde derste anlamadığım yerleri sorabilmem ve anlattığınız zaman dinlediğim için daha iyi anlıyordum.”

**Ö17:** “Eğer konuyu anlamamışsak bakışımızdan siz bunu anlayabiliyorsunuz. Örnekleri anlayabilmemiz için daha fazla çoğaltıyorsunuz. Daha akıcı ve güzel bir ders oldu. Bu yüzden yüz yüze eğitimde dersten hiç sıkılmadım. Sınavlarda soru sayısı ve verilen süre çok daha iyiydi.”

**Ö22:** “Yüz yüze eğitim direkt olarak öğretmenle ilişkili olduğundan öğrenmem daha kolay oluyor ve öğrendiğim bilgiler aklımda daha çok kalıyor. Sınıf ortamındaki eğitim bire bir eğitim olduğu için dersi öğrenmenin en iyi şekli denilebilir.”

### **Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik 2 dersinde yüz yüze eğitim uygulamasının olumsuz yönleri hakkındaki görüşleri**

Öğretmen adaylarının bu alt probleme verdikleri cevaplar analiz edilerek, Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen adaylarının yüz yüze eğitim uygulamasının olumsuz yönleri hakkında görüşleri

Tema	Kod	Sınıf seviyesi				f
		1	2	3	4	
Yüz yüze eğitimin olumsuz yönleri	Yok	5	4	1	7	17
	Dersin çakışması	-	1	3	1	5
	Süre sıkıntısı	-	-	1	1	2
	Sınavlarda heyecanlanmak	-	-	1	1	2
	Erken kalkmak	-	-	-	2	2
	Hoca ile uyum sağlayamama	-	-	1	1	2
	Sınıf ortamının uygun olmaması	-	-	-	1	1
	Anlık öğrenme	-	-	1	-	1
	Salgının sınıf ortamını olumsuz etkilemesi	1	-	-	-	1
	Tekrar etmeme	-	-	-	1	1
	Bilgi odaklı olması	-	-	1	-	1
	<b>Toplam</b>		<b>6</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>15</b>

Tablo 4 incelendiğinde, fizik 2 dersini yüz yüze eğitimle öğrenmeleri yönünde öğretmen adaylarının en fazla “Yok” (f=17) görüşünü belirttikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında, “Dersin çakışması” (f=5) ve “Sınavlarda heyecanlanmak” (f=2) şeklinde görüş bildiren öğretmen adayları olmuştur. Tablo 4’e göre en fazla 4. sınıf öğretmen adayları yüz yüze eğitimin olumsuz yönlerinin olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına uygulanan YYG’deki sorulara verdikleri cevaplardan birkaç alıntı aşağıda verilmiştir:

**Ö13:** “Olumsuz yönünün olduğunu düşünmüyorum. Fakat içinde bulunduğumuz salgın döneminde yüz yüze eğitimin olumsuz yönleri ortaya çıkabiliyor. Okulda yüz yüze eğitime başladığımızda kendimi salgına karşı korumaya çalışırken eğitim görmek derslere odaklanmamı engelliyordu ve salgının psikolojik olarak olumsuz etkilere sebebiyet vereceğini düşünüyordum.”

**Ö19:** “Fizik 2 dersini öğrenmemde yüz yüze eğitimin benim için olumsuz bir tarafı yoktur. Ama yabancı uyruklu öğrenci olduğum için biraz zorlanıyordum.”

**Ö20:** “Yüz yüze eğitim her açıdan olumlu. Ancak ders saatleri sabahın erken saatinde olduğundan kendi açımdan uyku problemi yaşıyordum. Uzaktan eğitimde istediğim saatte girip izleme fırsatım oluyor.”

### **Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik 2 dersinde uzaktan eğitim uygulamasının olumlu yönleri hakkındaki görüşleri**

Öğretmen adaylarının bu alt probleme verdikleri cevaplar analiz edilerek, Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamasının olumlu yönleri hakkında görüşleri

Tema	Kod	Sınıf seviyesi				f
		1	2	3	4	
Uzaktan eğitimin olumlu yönleri	Ders takibinin kolay olması	1	1	2	5	9
	Yok	1	4	1	-	6
	Tekrar tekrar ulaşılabilme	1	-	2	3	6
	İstenilen saatte girebilme	-	-	3	2	5
	Esnek olması	1		1	2	4
	İstenildiğinde bakmak	-	-	1	3	4
	Ev ortamının öğrenmeyi kolaylaştırması	-	1	2	1	4
	Sınav heyecanının azalması	-	-	1	2	3
	Not tutmanın kolaylığı	-	-	1	1	2
	Bilgisayar ve interneti daha iyi öğrenmek	1	-	-	-	1
	<b>Toplam</b>		<b>5</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>19</b>

Tablo 5 incelendiğinde, fizik 2 dersini uzaktan eğitimle öğrenmeleri yönündeki öğretmen adaylarının en fazla “Ders takibinin kolay olması” (f=9) görüşünü belirttikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında, “Tekrar tekrar ulaşılabilme” (f=6) ve “Yok” (f=6) şeklinde görüş bildiren öğretmen adayları olmuştur. 4. sınıf öğretmen adayları uzaktan eğitimin olumlu yönleri hakkında hiçbir görüş belirtmemişlerdir. Öğretmen adaylarına uygulanan YYG’deki sorulara verdikleri cevaplardan birkaç alıntı aşağıda verilmiştir:

**Ö12:** “Uzaktan eğitimin olumlu yönleri ders takibini kolaylıkla yapabiliyorum. Kendi başıma çalışma sürem artıyor. Sınav heyecanını daha kolay atabiliyorum.”

**Ö16:** “Uzaktan eğitimin olumlu yönleri yanımda her hangi birinin olmaması, kimseyi görmeden sadece derse odaklanmamdır. Böylece kafamı bir yere takmadan daha iyi anlıyorum ve sınavlarda iyice düşünerek yapıyorum.”

**Ö26:** “İstediğim saatte girip tekrarımı yapmama olanak sağlıyor.”

### **Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik 2 dersinde uzaktan eğitim uygulamasının olumsuz yönleri hakkındaki görüşleri**

Öğretmen adaylarının bu alt probleme verdikleri cevaplar analiz edilerek, Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamasının olumsuz yönleri hakkında görüşleri

Tema	Kod	Sınıf seviyesi				f
		1	2	3	4	
Uzaktan eğitimin olumsuz yönleri	Anında soru sorulamaması	2	2	2	7	13
	Öğrenmenin etkili olmaması	4	-	3	5	12
	İletişimin olmaması	1	-	2	5	8
	Teknolojik sıkıntıların yaşanması	2	1	2	3	8
	Yüz yüze eğitimin her zaman daha iyi olması	2	-	1	2	5
	Ezbere yöneltmesi	-	2	-	-	2
	Ödev yüklemeye zorlanmak	2	-	-	-	2

Çevre şartları	1	-	1	-	2
Deney yapamamak	1	-	-	1	2
Derse girmemek	-	-	-	1	1
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>24</b>	<b>55</b>

Tablo 6 incelendiğinde, fizik 2 dersini uzaktan eğitimle öğrenmeleri yönünde öğretmen adaylarının en fazla “Anında soru sorulamaması” (f=13) görüşünü belirttikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında, “Öğrenmenin etkili olmaması” (f=12) ve “İletişimin olmaması” (f=8) şeklinde görüş bildiren öğretmen adayları olmuştur. Öğretmen adayları “Teknolojik sıkıntıların yaşanması” (f=8)’ni uzaktan eğitimin olumsuz yönlerinden biri olarak belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin olumsuz yönleri hakkında en fazla görüş 4. sınıf öğretmen adayları tarafından yapılmıştır. Öğretmen adaylarına uygulanan YYG’deki sorulara verdikleri cevaplardan birkaç alıntı aşağıda verilmiştir:

**Ö1:** “Uzaktan eğitim sistemini kullanmayı bilmeyenler, derslerde başarı göstermekte zorlanıyor.”

**Ö3:** “İnternet bağlantısının kopması, konu anlatımı bakımından yüz yüze eğitim kadar etkili olmaması ve anlayamadığım yerde öğretmene doğrudan soru soraamamam.”

**Ö7:** “Bu ders benim fikrimce uzaktan verilecek bir ders değil. Çünkü anlaşılması zor konular ve çoğu soyut kavramlardır. Bu nedenle verimli olmamaktadır. Konuları kendimiz anlamaya çalışıyoruz fakat alttan alan biri olarak yüz yüze bile kendi eksiklerimden ve derse olan korkumdan da kaynaklı olarak anlayamıyorum ve daha çok uzaklaşıyorum.”

**Fen bilgisi öğretmen adaylarının yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarını dikkate alarak genel olarak fizik 2 dersini daha iyi öğrenebilmelerine yönelik görüşleri**

Öğretmen adaylarının bu alt probleme verdikleri cevaplar analiz edilerek, Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmen adaylarının fizik 2 dersini daha iyi öğrenmeleri yönündeki görüşleri

Tema	Kod	Sınıf seviyesi				f
		1	2	3	4	
Daha iyi öğrenme yönündeki görüşler	Daha fazla soru çözülmesi	1	2	2	4	9
	Zoom’dan veya daha fazla videolarla konuları öğrenmek	4	1	1	3	9
	Dersi yüz yüze almak	1	1	1	2	5
	Her şeyin normale dönmesi	1	1	1	1	4
	Dersi uzaktan eğitimle almaya devam etmek	-	-	1	2	3
	Ödev verilmesi ve not olarak değerlendirilmesi	-	-	1	1	2
	Her konudan sonra quiz tarzı bir sınav yapılması	-	1	-	-	1
	Gerektiğinde not tutturulması	-	-	1	-	1
	Teknik sorunların giderilmesi	-	-	1	-	1
	Konuların hafifletilmesi	-	-	-	1	1
Sınavların yüz yüze yapılması	-	-	-	1	1	
<b>Toplam</b>		<b>7</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	<b>37</b>

Tablo 7 incelendiğinde, fizik 2 dersini daha iyi öğrenmeleri yönünde öğretmen adaylarının en fazla “Daha fazla soru çözülmesi” (f=9) görüşünü belirttikleri görülmüştür. Bunun yanında, “Zoom’dan veya daha fazla videolarla konuları öğrenmek” (f=9) ve “Dersi yüz yüze almak” (f=5) şeklinde genel

olarak fizik 2 dersi için önerileri olan öğretmen adayları olmuştur. 1 öğretmen adayı fizik 2 dersi uzaktan eğitimle olacaksa bu dersin sınavlarının yüz yüze yapılmasını önermiştir. Fizik 2 dersini daha iyi öğrenmeleri yönünde daha fazla soru çözülmesi görüşünde bulunan en çok 4. sınıf öğretmen adayları (f=4) olmuştur. Öğretmen adaylarına uygulanan YYGF'deki sorulara verdikleri cevaplardan birkaç alıntı aşağıda verilmiştir:

**Ö9:** *“Bazen internet sıkıntısı yaşadım. Uzaktan eğitim sistemine çok hakim olmadığım için verdiğiniz ödevleri yüklemeye zorlandım. Bundan dolayı ödev teslim süreleri uzatılabilir. Online sınavlarda da benzer sorunları yaşadım.”*

**Ö14:** *“Kesinlikle yüz yüze eğitim”.*

**Ö18:** *“Belki videolu ders anlatımları daha çoğaltılabilir. Böylelikle hem görsel tabanlı hem de uzaktan eğitim olarak devam etmiş oluruz. Ders sınavı/notu yanı sıra projelerle ya da ödevlerle desteklenebilir ve eksik bulunan konular üzerinde durulabilir.”*

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Mart 2020 tarihinden itibaren ülkemizdeki Koronavirüs salgını nedeniyle eğitimin tüm kademelerinde zorunlu olarak ve geçici olmak kaydıyla uygulanan uzaktan eğitimin, koşullar normale dönmüş olsa da eskisinden daha yaygın olarak devam edeceği bir gerçektir. Fen bilgisi öğretmenliği programında zorunlu bir ders olan fizik 2 dersini hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim uygulaması ile alan öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, 27 öğretmen adayından 20'si bu dersi yüz yüze eğitimle daha iyi öğrendiklerini ve her zaman yüz yüze eğitimle almak istediklerini belirtmişlerdir. Özellikle 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun daha önce bu dersi alıp başarısız olmalarına rağmen yüz yüze eğitimle dersi daha iyi öğrenebileceklerini belirtmeleri önemlidir. Genel olarak öğretmen adaylarının yüz yüze eğitim istemelerinin nedenleri arasında, dersin işleniş sırasında anlaşılmayan yerlerin öğrenciler tarafından anında sorulması ve tekrar edilmesi, fizik 2'nin sayısal bir ders olması, sınıf ortamında ve laboratuvarında daha fazla uygulama yapılması olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen adayları, zaman ve mekan bağımsızlığını, ekonomikliğini ve öğrenme kaynaklarına tekrar ulaşabilmeyi uzaktan eğitimin olumlu yönleri olarak görürken, uzaktan eğitimde öğrenen-öğreten ve akranlar arasındaki yararlı etkileşimin sınırlı olması ve bunun sonucu olarak motivasyon eksikliğinin ortaya çıkabilmesi gibi durumları da olumsuzluk olarak düşünmüşlerdir. Uzoğlu (2017) 79 fen bilgisi öğretmen adayı ile yapmış olduğu araştırmasında, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim hakkında görüşlerini belirlemiş ve araştırmasının sonucunda öğretmen adaylarının, zamandan ve mekândan bağımsız, ekonomik olması ve istenildiği zaman kaynaklara kolay ulaşımı gibi özellikleri uzaktan eğitimin olumlu yönleri olarak gördüklerini vurgulamıştır.

Araştırmanın katılımcılarından bir öğretmen adayı, hem uzaktan eğitim hem de yüz yüze eğitim arasında bir fark olmadığını belirtmiştir. Moret (2004) lisans ve lisansüstü öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada, çevrimiçi ve yüz yüze işletme kurslarından öğrencilerin memnuniyet seviyelerini araştırmış ve araştırmasının sonucunda, yüz yüze ve uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet seviyelerinde bir fark olmadığını tespit etmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre; teknik aksaklıkların olması, anlaşılmayan konuların sorulamaması ve sınıf ortamı gibi iletişimin olmamasına sebep olan ve özellikle yeni karşılaştıkları uzaktan eğitimin, verimsiz bir öğretim uygulaması olarak öğretmen adayları tarafından algılanmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla da öğrencilerin bu algıları uzaktan eğitim derslerine katılma oranlarını düşürmektedir. Alanyazında yapılmış Eygü ve Karaman (2013)'ün araştırma sonuçlarında, çevrimiçi uzaktan eğitim programlarındaki öğrencilerin kendilerini gruba ait hissetmeleri, sosyal olarak izolasyonlarını önlemek için sohbet, tartışma panosu, özel mesajlaşma ya da yüz yüze etkileşim gibi

çeşitli bileşenlerle etkileşime girmelerini sağlamanın önemli bir unsur olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulgularından biri, uzaktan eğitim uygulamasının öğrencilerin sorularına cevap bulamadığı bir öğretim uygulaması olarak görülmesidir. Bu nedenle öğretmen adayları dersin öğretim elemanı ile rahat bir şekilde iletişim kurabilecekleri yüz yüze öğretim uygulamasını tercih ettikleri görülmüştür. Alanyazında yapılmış benzer bir çalışmada (Eroğlu ve Kalaycı, 2020), araştırmanın katılımcıları olan öğrenciler önerilerinin tamamında öğretim elemanı ile rahat bir şekilde iletişim kurabilecekleri öğretim uygulamalarını tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın katılımcılarının üzerinde durduğu önemli noktalardan bir kaç, uzaktan eğitimde ders esnasında yalnız olmak, öğrenmek için kendilerini zorlayan etkenlerin daha az olması, arkadaşlarıyla iletişim halinde olamamaları ve sınıf ortamını hissetmeme gibi görüşlerdir. Öğretmen adaylarının belirtmiş olduğu bu görüşler onların fizik 2 dersini öğrenme motivasyonlarını düşürmektedir. Yüz yüze eğitimde zorlansalar da dersi daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat (2020) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmalarında, Covid-19 salgını sırasında uygulanan uzaktan eğitim sistemi hakkında, çok sayıda öğretmen adayının uzaktan eğitimde önemli ilerleme kaydedildiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ancak bazı öğretmen adayları ise bu sistemin yüz yüze eğitim sistemini hiçbir şekilde karşılayamayacağını düşünmeleri, uzaktan eğitim sisteminin olumsuz yanlarının da görüldüğünün bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu; uzaktan eğitimde teknolojik sıkıntıların yaşanması yönündedir. Öğretmen adayları buldukları yerde internet bağlantılarının olmadığı, internetin yavaş olduğu, bazen tamamen internet bağlantısının koptuğu ve uzun süre gelmediği gibi olumsuz görüşlerde buldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında, kendilerinin de uzaktan eğitim sistemine girememe, ödev yükleyememe, gönderilen dosyaları açamama gibi eksikliklere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayvacı ve Bebek (2016) genel fizik 2 dersinin uzaktan eğitim yazılımları ile uygulanmasına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapmış oldukları araştırmalarında, uzaktan eğitim yazılımlarının alt yapı sorunları olduğu zaman kullanılmasının eğitim-öğretim sürecine etkisinin olmayacağı ve bu bağlamda da çeşitli olumsuz durumların ortaya çıkabileceği sonuçlarına ulaşmışlardır. İşman vd. (2004) tarafından yürütülen çalışmada da, uzaktan eğitim yazılımlarının faydalı olabilmesi için gerekli alt yapının sağlanması ve bilgisayar donanımlarının yeterli olması sağlandıktan sonra verilmesi gerektiğine yönelik düşünceler vurgulanmıştır. Benzer şekilde Gülbahar (2009) tarafından yürütülen araştırmada ise teknoloji entegrasyonunu sağlama adına bilgi ve iletişim teknolojileri ile birlikte eğitim öğretim süreci desteklenmeden o teknoloji için gerekli donanımın sağlanması gerektiğine ve bu işlemlerden sonra gerekli uygulamaların yürütülmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler ile alanyazın benzerlik gösteriyor olması alt yapı sorunlarının özellikle teknoloji tabanlı eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sorunların temel taşlarından biri olduğunu bir kez daha gözler önüne sererek konu ile ilgili çeşitli çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularından bazıları ise; öğretmen adayları fizik 2 dersini öğrenmelerinde uzaktan eğitim sistemini çok etkili bulmadıkları, ezbere yönelttiği, konulara odaklanamama, deney yapamama, bazı uygulamalarda örneğin manyetik alanın yönünün belirlenmesinde sağ el kuralının kullanılması gibi uygulamaların sınıf ortamı gibi öğretici olmaması ve dersleri düzenli takip edememe yönünde görüşler belirtmişlerdir. Alanyazında yapılmış benzer bir çalışmada (Akbaba vd., 2016), uzaktan eğitim ile yapılan Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar arasında; derste kullanılan öğretim yöntemlerinin yetersizliği, dersleri düzenli takip edememek gösterilmiştir. Özkurt-Sivrikaya (2019) araştırmasında, kimya ve kimyasal işleme teknolojilerinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim şeklinde kimya eğitimi alma konusundaki görüşlerini belirlemiştir. Araştırmasının sonucunda, öğrencilerin büyük bir kısmının uzaktan eğitim altyapısının yeterli olmadığını, onlara göre kimya eğitiminin sadece uzaktan eğitim olarak teorik bilgi için yeterli olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin laboratuvar uygulamalarını uzaktan eğitim olarak



almak istemediklerini ve uzaktan eğitimin görsellik katarken malzemelere dokunma ihtiyacını ortadan kaldıramadığını belirtmiştir. Öğrenciler günlük yaşamlarını teknolojik araçlarla geçirseler bile özellikle fizik dersini öğrenmelerinde uzaktan eğitime henüz hazır değiller. Fizikteki laboratuvar derslerinin uzaktan eğitim ortamına transfer edilemeyeceğini düşünmektedirler. Rice (2004) öğrencilerle yapmış olduğu araştırmasında, kolej kimyasına giriş dersi için hem uzaktan eğitim hem de yüz yüze eğitim karşılaştırmasını yapmıştır. Araştırmasının sonucunda, özellikle kimya gibi laboratuvar derslerinde uzaktan eğitim alan öğrencilerin yüz yüze eğitimde olduğu gibi bir araya gelmelerinin faydalı olacağını belirtmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adayları okudukları fizik 2 dersinin hemen hemen yarısını yüz yüze eğitimle, diğer yarısını da uzaktan eğitimle tamamlamışlardır. Başka bir deyişle bir dersi hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimle görmüşlerdir. Bundan dolayı da yüz yüze ve uzaktan eğitimin fizik 2 dersi üzerinden karşılaştırılmasının yapılması, o dersin nasıl daha iyi öğretilbileceği hakkında bilgi vermesi, geleceğin öğretmenleri olacak olan katılımcıların öğretimde yüz yüze ya da uzaktan eğitimin hangisinin daha etkili olabileceğini ve buna göre tercih yapmaları bakımından önemlidir. Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının %74 gibi büyük bir çoğunluğu fizik 2 dersinin yüz yüze okutulmasının gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları, ders takibinin kolay olması, istenilen saatte girip tekrar yapabilme, sınav heyecanının azalması, not tutmanın kolaylığı vb. gibi her ne kadar uzaktan eğitim hakkında olumlu görüşlerde bulunsalar dahi, büyük çoğunluğunun bu dersin yüz yüze okutulmasını istemesi dikkat çekicidir. Özkan (2022) fen bilgisi öğretmen adaylarının çevrimiçi fizik öğretimi konusundaki görüşleri isimli çalışmasında, öğretmen adaylarının çoğunluğu çevrimiçi yerine yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini belirtmiştir. Bundan dolayı da fizik ve buna benzer derslerin yüz yüze eğitimle öğretilmesi uygun olacaktır. Ayrıca, çalışmadan elde edilen bulgular ışığında gelecekte benzer çalışmalar yapacak olan araştırmacılara bu çalışmada olduğu gibi nitel verilerin yanında akademik başarı gibi nicel verilerin de kullanılabileceği, fizik 2 dersi haricinde benzer derslerle de ilgili çalışmaların yapılması önerilmektedir. Covid-19 pandemi sürecinde üniversitelerin uzaktan eğitim merkezlerinin (UZEM) önemi bir kez daha anlaşılmıştır. Bu merkezlerdeki fiziki alt yapının teknolojik ve finans olarak desteklenmesi önemlidir. Öğretim elemanlarının da mesleklerinin ihtiyaç duyduğu yeni teknolojik becerileri kazanmaları, sürekli kendilerini geliştirecek çözümlere yönelmeleri, yaşam boyu öğrenme kültürünü benimsemeleri ve öğrendikleri bu teknolojik bilgileri mesleklerine transfer edebilmeleri önerilmektedir.

## Kaynakça

- Akbaba, B., Kaymakçı, S., Birbudak, T. S. ve Kılcan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(2), 285-309.
- Avcı, B. ve Güven, M. (2021). Öğretmenlerin çevrimiçi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 345-367.
- Ayvacı, H. Ş. ve Bebek, G. (2016). Genel fizik-II dersinin uzaktan eğitim yazılımları ile uygulanmasına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium* (pp. 1-6). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Ayvacı, H. Ş. ve Bebek, G. (2018). Fizik öğretimi sürecinde yaşanan sorunların değerlendirilmesine yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 125-134.
- Azar, A. (2006). *Genel fizik*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bates, A. W. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. New York: Routledge.
- Best, J. W. ve Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (Çev.: M. Durmuşçelebi, Ed.: O. Köksal). Konya: Dizgi Ofset.
- Bircan, H. (2018). Eğitim ve felsefe-eğitimin doğal/insanî, toplumsal ve felsefi temeli. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 40, 157-172.
- Bozkurt, E. ve Sarıkoç, A. (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuvar, geleneksel laboratuvarın yerini tutabilir mi?. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 89- 100.
- Clement, J. (1982). Students' preconceptions in introductory mechanics. *American Journal of physics*, 50(1), 66-71.
- Creswell, J. W. (2016). *Beş nitel araştırma yaklaşımı içinde nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev.: M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, M., Bolat, E. ve Dede, H. (2020). 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 336-353.
- Çepni, S. (2014). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji eğitimi* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Enfiyeci, T. ve Büyükalın-Filiz, S. (2019). Uzaktan eğitim yüksek lisans öğrencilerinin topluluk hissini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 12(1), 20-32.
- Engelbrecht, E. (2005). Adapting to changing expectations: Postgraduate students' experience of an e-learning tax program. *Computers & Education*, 45, 217-229.
- Eroğlu, F. ve Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236-265.
- Eygü, H. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 3(1), 36-59.
- Görgülü-Arı, A. ve Hayır-Kanat, M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492.
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Gunawardena, C. N. ve Mclsaac, M. S. (2001). *Distance education*. In D. H. Jonasses (Ed.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 355-395). US: Lawrence Earlbaum.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Halloun, I. A. ve Hestenes, D. (1985). The initial knowledge state of college physics students. *American journal of Physics*, 53(11), 1043-1055.
- Hançer, A. H. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik dersine yönelik tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(354), 11-18.
- Harwanto, U. N. (2019). What makes introductory physics difficult?. *Jurnal Saintika Unpam: Jurnal Sains dan Matematika Unpam*, 2(1), 28-37.
- Haugan, M. P., Ornek, F. ve Robinson, W. R. (2008). What makes physics difficult. *International Journal of Environmental and Science Education*, 3(1), 30-34.

- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. New York: Routledge.
- İnaç, H. ve Tuksal, H. R. (2019). Ortaöğretim kurumları fizik eğitiminde öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 3(1), 102- 121.
- İşman, A., Dabaj, F., Altınay, Z. ve Altınay, F. (2004). The evaluation of students' perceptions of distance education. *TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(8), 55-61.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat-İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 6(1), 44-56.
- Kan, A. Ü. ve Fidan, E. K. (2016). Türk Dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23-45.
- Karacaoğlu, M., Karakuş, N., Esendemir, N. ve Ucuzsatar, N. (2021). Uzaktan eğitim üzerine bir araştırma: Türkçe öğretmenleriyle mülakatlar. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 124-144.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Lederman, N. G. (1993) Introduction: Summary of research in science education. *Science Education*, 77, 465-559.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Moret, L. (2004). A study of student satisfaction in selected online and face-to-face college of business courses at a Southeastern United States university (Doctoral dissertation, East Carolina University, 2004). *Dissertation Abstracts International*, 65(01), 89 (UMI No. 3120276).
- Ornek, F., Robinson, W. R. ve Haugan, M. R. (2007). What makes physics difficult?. *Science Education International*, 18(3), 165-172.
- Özkan, G. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevrimiçi fizik öğretimi konusundaki görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 685-699.
- Özkurt-Sivrikaya, S. (2019). Chemistry students' opinions about taking chemistry education as distance education. *European Journal of Open Education and E-Learning Studies*, 4(2), 35-45.
- Pınar, M. A. ve Dönel-Akgül, G. (2020). Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Rice, L. A. (2004). *Distance education: The introduction to college chemistry course*. University of Central Florida. ProQuest Dissertations Publishing.
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Serway, R. A. ve Beichner, R. J. (2007). *Fen ve mühendislik için fizik 2* (5. Baskıdan çeviri). Çeviri Editörü: Prof. Dr. Kemal Çolakoğlu. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Şirin, R. ve Tekdal, M. (2015). İngilizce dersinin uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 323-335.
- Uzoğlu, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 335-351.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Sözkese Matbaacılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329.

Yılmaz, H., Sakarya, G., Gayretli, Ş. ve Zahal, O. (2021). Covid-19 ve çevrimiçi müzik eğitimi: okul öncesi ğretmen adaylarının görüşleri üzerine nitel bir alışma. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 283-299.

Yin, R. K. (2017). *Durum alışması araştırması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.



## Uzaktan Eğitimde Etiketlemeye İlişkin Nitel bir Araştırma

### A Qualitative Research on Labeling in Distance Education

Hazal TAKMAK <sup>ID</sup>, Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, hazaltakmak@gmail.com

Nihan DEMİRKASIMOĞLU <sup>ID</sup>, Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, nihansal@yahoo.com

---

Takmak, H. ve Demirkasimoğlu, N. (2022). Uzaktan eğitimde etiketlemeye ilişkin nitel bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 62-88.

Geliş tarihi: 10.08.2021

Kabul tarihi: 22.09.2022

Yayımlanma tarihi: 28.12.2022

---

**Öz.** Bu araştırmada COVID-19 pandemisi nedeniyle uygulanan uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin etiketleme olgusunu nasıl deneyimlediklerinin derinlemesine anlaşılması amaçlanmıştır. Etiketleme, bireylerin etkileşimde buldukları kişiler tarafından olumlu ya da olumsuz nitelendirmelerle karşılaşmasını ifade etmektedir. Çalışma, amaca uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni içinde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırma katılımcıları amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma verileri, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Uşak'ta bulunan bir ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşme katılımcılardan ve öğrenci velilerinden izin alınarak kayıt edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analiz yolu ile analiz edilmiştir. Her durum öncelikle kendi içinde ayrı ayrı analiz edildikten sonra çapraz durum analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, uzaktan eğitim sürecinde öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri arasında etkileşimin sınırlı olmasına rağmen çeşitli etiketlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrenciler ve öğretmenler yapılan etiketlemelerin canlı derslere katılım, mesleki yeterlik ve performans, teknolojik yeterlik, insan ilişkileri ve iletişim gibi etkenlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerle yapılan görüşmelerde kişilerin yetenek ve çalışma hevesleri ile yaş etkeni, öğretmenlerle yapılan görüşmeler de ise kişilerin sosyo-ekonomik düzeyinin kişilerin etiketlenmesinde etken olarak belirlenmiştir. Ayrıca yapılan etiketlemelerin kişilerin etiketleri kabul etmesi, süreçten ve kişilerden uzaklaşması, etikete layık olma ve etiketleri ciddiye almama gibi tepkilerle sonuçlandığı ortaya konmuştur. Bu yönüyle araştırma etiketleme olgusunun uzaktan eğitim döneminde yoğun olarak yaşandığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre özellikle olumsuz etiketler eğitim öğretim süreçlerini ve okul içindeki ilişkileri olumsuz etkileyebilmekte, öğrencileri eğitim-öğretim süreçlerinden uzaklaştırabilmektedir. Bu nedenle öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri arasında yapılan etiketlemelerin (özellikle olumsuz) azaltılmasına yönelik farkındalığın oluşturulması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Etiketleme, Uzaktan eğitim süreci, Öğrenci ve öğretmen

**Abstract.** In this research, it is aimed to understand how teachers and students experience the labeling phenomenon in the distance education process applied due to the COVID-19 pandemic. The study was designed and conducted in a single case study, which is one of the qualitative research methods. Research participants were determined by the maximum sampling method, one of the purposive sampling methods. Research data were obtained from interviews with teachers and students in a secondary education institution in Uşak in the 2020-2021 academic year. The obtained data were analyzed by content analysis. After each situation was analyzed separately, cross-case analysis was performed. As a result of the analysis, it was determined that various labels were used in the distance education process, although the interaction between teachers, students and school administrators was limited. Students and teachers stated that the labeling was caused by factors such as participation in live lessons, professional competence and performance, technological competence, human relations and communication. The participant stated that labeling could result in reactions such as accepting the labels, moving away from the process and people, being worthy of the label and not taking the labels seriously.

According to the results of the research, especially negative labels can negatively affect the educational processes and relationships within the school, and may distract students from the education-teaching processes. For this reason, it is recommended to create awareness among students, teachers and school administrators to reduce the labeling (especially negative).

**Keywords:** *Labeling, Distance education process, Students and teachers*

## Extended Abstract

**Introduction.** Labels used to indicate different characteristics of individuals or groups are also used in educational organizations. Labeling, which is a form of classification, may cause positive results as well as negative consequences such as exclusion and discrimination of individuals. Labeling continues to be used during the distance education period implemented due to the COVID-19 pandemic. In this research, it is aimed to examine how the labeling phenomenon is experienced in the distance education process in terms of students and teachers during the COVID-19 pandemic.

**Method.** In the research, case study method, which is one of the qualitative research methods, was used. The situation examined in the research is a science high school, which is among the Secondary Education Institutions Implementing Special Programs and Projects in the Central Examination Application and Application Guide for Secondary Education Institutions That Will Admit Students by Examination in Uşak, and is defined as a project school. Students and teachers in this school were treated as separate units of analysis. Study group of the research comprised of 14 students and 9 teachers. A semi-structured interview form that was tested for validity and reliability was administered to collect data. The gathered data were analyzed through content analysis and revised by the researcher and a field expert independently.

**Results, Discussion and Conclusion.** As a result of the interviews, teachers and students stated that although the labeling was limited due to the limited interaction during the distance education period, they stated that various labels were used in this process. Labeling between student, teacher and administrator groups focuses on students' labeling of teachers for students. Labeling for teachers is concentrated from teacher to student. In both cases, the intensification of labeling between student-teacher indicates that interaction intensifies between student-teacher groups in this process. For students and teachers, it is shown among the reasons for labeling teachers' professional competencies and performances and technological competencies. While students' ability and enthusiasm to study and their participation in live lessons are among the reasons for labeling for students, participation in live lessons for teachers is among the reasons for labeling. Another factor among the reasons for labeling is age for students and socio-economic level for teachers. The students attributed some negative labeling to the fact that the teachers were older. Accepting the label and being worthy of the label were determined as the common responses given to the labels in the interviews with the students and teachers. Especially in positive labeling, it has been determined that people are in an effort to verify the behavior that is the subject of the label in order to verify the label. It is thought that this situation coincides with the concept of self-fulfilling prophecy in the literature.

## Giriş

Aralık 2019 tarihinden itibaren dünya genelinde görülmeye başlanan COVID-19 salgını, 11 Mart 2020'de Türkiye'de görülmeye başlanmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2020). COVID-19 insan sağlığı ve sağlık sistemi üzerindeki etkilerine bağlı olarak sosyal ilişkiler, toplumsal kurumlar, örgütler, politikalar ve dolayısıyla toplumsal yapı üzerinde çeşitli sonuçlara yol açmıştır (Kurttaş, 2020; Üstün ve Çiftçi, 2020). Giderek bulaşıcılığı artan COVID-19 pandemisi dünya genelinde bir panik ve tedirginlik yaratmış; diğer birçok alan gibi eğitimi de derinden etkilemiştir. Süreç içinde sosyal mesafe ve izolasyon nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitime geçilmiştir (Üstün ve Özçiftçi, 2020). Salgın gibi olağanüstü bir durum yaşanması ve buna bağlı olarak yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime acil bir şekilde geçilmesinin eğitim paydaşları üzerinde çoklu sonuçları olmuştur. Salgın döneminde öğretmenler, öğrencileri uzaktan öğrenmeye dahil etmek ve mesleki ve kişisel sorumluluklarını dengelemekle ilgili bir dizi zorluk yaşamışlardır (Referans gerekli). Yoksulluğun yüksek olduğu ve farklı etnik kökene sahip kişilerin çoğunlukta olduğu okullardaki öğretmenlerin bu konuya ilişkin algılarının daha yüksek olduğu, bu da salgının mevcut eğitim eşitsizliklerini daha da artırdığını göstermektedir (Kraft, Simon ve Lyon, 2020).

Mevcut COVID-19 salgını, belirli etnik kökenlerden insanlara ve virüsle temas halinde olduğu düşünülen bireylere etiketlemelerin yöneltilmesine ve ayrımcı davranışlara neden olmuştur (Dünya Sağlık Örgütü, 2020). Dolayısıyla COVID-19 salgınında, üretilen yeni etiketlerin bireyler arasında ötekileştirmeye neden olduğu bilinmektedir (Bhanot, Singh, Verma ve Sharad, 2020). Üstün ve Özçiftçi (2020) pandemi sürecinde toplumsal yapıda meydana gelen bazı olumsuzlukların olumsuz davranışlara dönüştüğünü; bireysel veya kitlesel damgalamanın bir sorun haline gelmesine neden olduğunu belirtmektedirler. Schormans ve diğerleri (2021) COVID-19 salgınının insanları eşit bir şekilde etkilemediğini; uzun süredir devam eden sosyal ve yapısal eşitsizlik ve adaletsizliklerin bazı gruplar için diğerlerine göre risk, zarar ve dezavantajları önemli ölçüde artırdığını belirtmektedir. Zihinsel engel (Schormans vd., 2021), etnik köken (Bhanot vd., 2021), yaş (Tuna Uysal ve Tan Eren, 2020; Varışlı ve Gültekin, 2020) gibi etmenler bu süreçte yaşanan ötekileştirme ve ayrımcılığın belirgin hale gelmesinde önemli rol oynamaktadır.

Goffman (1974) sosyal etiketlemenin bireyi, toplum tarafından "istenmeyen öteki" olarak sınıflandırılması nedeniyle onu itibarsızlaştıran bir nitelik veya davranış olduğunu belirtmektedir. Damgalama, basmakalıp düşünceler ve önyargı yaratır. Husserl tarafından kavramsallaştırılan "ötekileştirme", bir kişiyi kategori açısından ast olarak etiketleme ve tanımlamanın indirgemeci eylemini tanımlamaktadır (Canales, 2000). Buna bağlı olarak, sosyo-ekonomik bir hiyerarşinin kurulmasına yardımcı olan bir "biz ve onlar" ikilemi salgın gibi sosyal kriz zamanlarında ayrımcılığa ve suçlamaya yol açabilir (Bhattacharya, Banarjee ve Rao, 2020).

Buradan hareketle uzaktan eğitim döneminde de etiketlerin kişilerarası, gruplar arası ve uluslararası düzeyde sınırlar yaratacağını; toplumsal bölünmelere neden olacağını ileri sürmek yanlış olmayacaktır (Bhanot vd., 2021). Türkiye'de de COVID-19 nedeniyle 14 Mart 2020'de yüz yüze eğitime ara verilmesi sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğrenim gören öğrenciler için Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemi üzerinden eğitimin kesintisiz bir şekilde devam etmesi için 23 Mart 2021'de uzaktan eğitime başlanmıştır. Bununla birlikte bu dönemde de eğitim paydaşları arasındaki etkileşim devam etmiştir. Bu bağlamda COVID-19 salgını sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin etiketleme olgusunu nasıl deneyimlediklerinin, yaşadıkları güçlüklerin anlaşılması ve eğitim-öğretim etkinliklerine bu özel dönemde öğrenci ve öğretmenlerin uyumunun kolaylaştırılması için alınabilecek önlemlerin anlaşılması bakımından önemli görünmektedir. Bu çalışmada, COVID-19 pandemisi sırasında uzaktan eğitim sürecinde etiketleme olgusunu nasıl deneyimlendiğinin öğrenci ve öğretmenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.



## **Etiketleme ve Damgalama**

Alan yazında eğitim örgütlerinde öğrencilere yönelik yapılan etiketleme ile ilgili çalışmalar genellikle farklı nedenlerden dolayı özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik yapılan etiketlemeler üzerinedir ve damgalama kavramı ile ilişkilendirilmektedir (Machu, 2013; Sowards, 2015). Etiketleme kavramı sıkça damgalama ile eş anlamlı kullanılsa da, damgalamanın etiketlemeyi de kapsayacak anlama sahip olduğu ifade edilmektedir (Çam ve Bilge, 2007; Link ve Phelan, 2001; Major ve O'Brien, 2005). Damgalama kavramı daha çok kişilerin istenmeyen özelliklerini ifade etmek için kullanılırken (Goffman, 2019), etiketleme bir şeye olumsuz bir isim vermek için değil farklılıklara dikkat çekmek için kullanılmaktadır (Giddens ve Sutton, 2018; Link ve Phelan, 2001). Mevcut araştırmada, damgalamanın bir alt boyutu olarak alınan etiketleme kavramının uzaktan eğitimde öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasında nasıl gerçekleştiğine odaklanıldığından etiketleme kavramının ayrıntılı incelenmesi yerinde olacaktır.

### **Etiketleme**

Etiketler sosyal yapının anlaşılmasında çok şey ifade etmektedir. Kişiler, diğerleri ve kendileri arasındaki farklılıkları ortaya çıkarma konusunda motive olmuşlardır. Bu farklılıklara göre etiketlenen kişileri değiştirmek, kabul edilebilir gerçeklik açıklamaları sağlamak ve kendi kişilik, saygınlık ve üstünlüklerini arttırma konusunda güdülenmişlerdir (Referans). Bu güdüler göz önüne alındığında farklı kişilerin aynı kişiler ya da gruplar için farklı etiketler yapıştırması mümkündür. Aslında etiketler etiketlenen kişilerden ziyade etiketleyen ile ilgili bilgi vermektedir (Ashforth ve Humphrey, 1995).

Etiketleme Giddens ve Sutton (2018) tarafından bazı kişilerin ve sosyal grupların kendilerine etiketler yapıştıracak güç ve etkiye sahip diğer kişiler tarafından belirli niteliklere sahip olanlar şeklinde tanımlandıkları bir süreç şeklinde tanımlanmaktadır. Kişiler birbirinden farklı birçok özelliğe sahiptir. Bu özelliklerin büyük bir çoğunluğu göz ardı edilmesine rağmen sosyal açıdan önemli olan farklılıklar söz konusu olduğunda bu farklılıklar dikkat çekmektedir. Bu farklılıklara toplum tarafından etiketler yapıştırılmaktadır (Link ve Phelan, 2001). Hardman vd., (1999) etiketlemeyi, toplumun kişilerin normalden farklı davranışlarını belirtmek amacıyla tanımlar üretme süreci şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Samkange, 2015). Bu tanımda iki önemli nokta dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki toplumun belirli davranışlar için "sıfatlar" üretmesidir. Bu açıdan toplum sıfatlar üretir ve bireylerden bu sıfatlar doğrultusunda davranmasını bekler. Yani etiketler, sosyal bir oluşumdur. İkinci olarak, bu tanım normların önemini ve davranışları değerlendirmedeki rolünü vurgulamaktadır. Normlar, kurallara uymayı gerektirmekte ve beklenen normlara uyulmaması etiketlemeye katkıda bulunmaktadır (Samkange, 2015).

Etiketleme, sınıflandırmanın bir şeklini ifade etmektedir (Machu, 2013; Sowards, 2015; Thomson, 2012). Sınıflandırmanın kişiye bazı yararları bulunmaktadır. Bunlardan ilki sınıflandırma yoluyla kişi faydası olmayan bilgilerden kaçınırken, algılanması zor olan faydalı bilgileri edinebilmektedir. Ayrıca kişinin kendisinin değerlendirmesi bağlamında faydası olmaktadır. Son olarak sınıflandırma dünyanın daha net ve belirgin bir hale gelmesini sağlamaktadır. Ancak bilişsel tasarruf sağlamamızı sağlayan bu durum kişilerarası çatışmalara, fırsat eşitsizliklerine temel olan ayrımcılığın oluşmasına da zemin hazırlayabilmektedir (Demirtaş, 2004). Bu bağlamda eğitim örgütlerinde etiketleme hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Machu, 2013).

Etiketleme ve damgalama kavramları sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmasına rağmen (Sevim, 2020) damgalama, etiketlemeyi de içerisine alan daha geniş bir süreci ifade etmek için kullanılmaktadır (Çam ve Bilge, 2007; Link ve Phelan, 2001; Major ve O'Brien, 2005). Damgalama kavramı daha çok kişilerin istenmeyen özellikleri için kullanılırken (Goffman, 2019), etiketleme ise bir şeye kötü bir isim

vermek için değil farklılıklara dikkat çekmek için kullanılmaktadır (Giddens ve Sutton, 2018; Link ve Phelan, 2001).

### ***Eğitim Örgütlerinde Etiketleme***

Sosyal hayatımızı oluşturan ve benzer ya da farklı etiket taşıyan diğer kişilerle ilişkilerimizde normları belirleyen birer araç olarak karşımıza çıkan etiketler (Moncrieffe, 2007), örgüt yaşamında çalışanlar arasında da yaygın olarak kullanılmaktadır (Ashforth ve Humphrey, 1997). Örgüt içinde çalışanlar arasında yapılan etiketlemelerin birçok amacı vardır; kişinin hem kendisini hem de diğerlerini anlamasını kolaylaştıran netliği sağlamakta; kişinin kendi ya da diğerlerinin aktivitelerini düzenlemekte; kişiyi dahil eden ya da hariç tutan sınırların belirlenmesinde bir güç olmaktadır. Bu nedenle etiketler ve etiketleme oldukça işlevseldir (Bowers, 2011; Gunter, 2004). Ashforth ve Humphrey (1995) etiketlerin psikolojik ve sosyolojik açıdan sosyal çevrede belirsizliği azaltma ve sosyal kontrolün sağlanması için kullanıldığını; ayrıca örgütlerde değişikliği teşvik etme, olumlu ve olumsuz olaylara açıklık getirme, sosyal kimlik ve uyumu geliştirme, öz saygı ve sosyal saygıyı güçlendirme, psikolojik mesafe yaratma işlevlerini yerine getirdiğini ifade etmektedirler. Ayrıca etiketler, karmaşık ve belki de çelişkili veri dizisini, anlamlı ve mantıklı bir şekilde ayırtmakta ve böylece örgütsel deneyimin ve davranışın anlaşılması, yorumlanması ve iletilmesinde aracılık etmektedir (Ashforth ve Humphrey, 1997). Benzer şekilde Lungu (2016) da etiketlerin etiketlenenlerin özü hakkında değil, onları yaratanın mizacı hakkında mesajlar ilettiğini ifade etmektedir. Etiketler gerçek değildir çünkü onları yaratan kişinin duygusal durumuna, arzularına ve ihtiyaçlarına atıfta bulunan mesajları iletirler. Çocuğun/öğrencinin bazı davranışlarına, tutumlarına karşı ebeveynin veya öğretmenin hayal kırıklığını, hoşnutsuzluğunu, tatmin etmemesini veya güvensizliğini yetersiz bir şekilde ifade etmektedirler (Lungu, 2016). Etiket kavramının dayandığı etiket teorisi de etiketlerin, etiketlenen kişi ya da grupların davranışlarına dayanmadığını ileri sürmektedir (Giddens ve Sutton, 2018; Hargreaves, Hester ve Mellor, 2012). Etiketleme kuramcıları olağan dışı ya da sapma davranışlarının kişinin ya da grubun özelliklerinden kaynaklanmadığını, sapma ya da olağan dışı davranışı gösterenler ile göstermeyenler arasındaki etkileşim süreci şeklinde yorumlamakta (Giddens ve Sutton, 2018) ve sapma ya da olağan dışı davranışta bulunanlar bir grup ya da toplum tarafından bu davranışlar olağan dışı olarak tanımlandığı için bu davranış biçimini sergileyenlerin etiketlendiğini belirtmektedirler (Hargreaves, Hester ve Mellor, 2012).

Eğitim örgütlerinde de özellikle öğretmenlerin ırksal, kültürel, dilsel, akademik ve ekonomik farklılıklarla ilgili söylemleri öğrencilerin kim olduğuyla ilgili algılarına ilişkin onlara güçlü mesajlar verebilmektedir (Adair, 2015). Öğrencileri etiketlemenin, onların öğrenmeleri, güvenleri ve öz saygıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Duckworth vd., 2012). Öğretmenler öğrenciler için kullandıkları yavaş, parlak, sorun çıkaran gibi etiketler beklentiye de beraberinde getirmektedir. Öğrenci bu beklentinin farkına vardığında ise bu beklentiye göre davranabilmektedir. Bu nedenle de sınıflama ve etiketlemeler öğrenci başarısının belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Rist, 1977). Öğrencilerin, öğretmen beklentileri doğrultusunda hareket etmesi kendini gerçekleştiren kehanetin harekete geçmesine yol açabilmektedir (Booher-Jennings, 2008). Aronson'a (2004) göre kendini gerçekleştiren kehanet, birisinin bir diğeri hakkındaki beklentilerinin ona karşı davranışlarını etkilemesi ve onun bu beklentilerle tutarlı bir şekilde davranmasına neden olarak beklentilerin doğru çıkmasını sağlamasıdır. Rosenthal ve Jacobson (1968) tarafından yapılan ve bu konuda klasik olarak atfedilen çalışma, etiketleme teorisinin öğretmen beklentisi ve kendini gerçekleştiren kehanetle ilişkili olduğunu göstermektedir (Madran, 2012; Thompson, 2017).

Etiketleme teorisine göre öğretmenler süreç içerisinde öğrencilerini sınıf içerisindeki davranışlarına, öğrenmeye karşı tutumlarına göre etiketleyebilmektedir (Thompson, 2017). Ayrıca öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, yetenek ve performansları da etiketlemelere neden olabilmektedir (Hargreaves, Hester ve Mellor, 2012; Rist, 1970; Thompson, 2017). Örgüt yaşamında

etiketlemeler ise örgütsel bağlam, rol-görev gereklilikleri ve kişisel farklılıkların kişilerin algı çerçevelerini şekillendirerek kategorilendirmesi şeklindedir. Örgütsel bağlamın etkisi çoğunlukla kültür (sosyal, örgütsel ve mesleki), işaretler (mesleki kalıp yargılar) ve sınırlılıklar (kaynaklar ve algılanan risk) aracılığıyla açığa çıkmaktadır. Kişiye istenmeyen bir etiket yapıştırıldığında kişi etiketin istenmeyen psikolojik etkilerinden kurtulmak için bazı yöntemler kullanmaktadır. Benimseme, gizleme, uzaklaşma ve reddetme kişilerin etiketler karşısında gösterdiği aleni ve içsel tepkiler şeklinde karşımıza çıkabilmektedir (Ashforth ve Humphrey, 1995).

Sınıf ortamında yapılan etiketlemeler olumsuz ve uzun süreli sonuçlara neden olabilmektedir ve etkiler öğrenciler üst öğrenim seviyelerine geçtiği zaman da kendini gösterebilmektedir (Ercole, 2009). Zihinsel kategoriler ve duygusal tepkilerin belirlenmesinde dilin oldukça önemli bir rolü vardır. Çocuklar isimlerin bağımsız gerçekliğinin olmadığını süreç içinde öğrenirler. Çocuklukta takılan *yaramaz, pis*, gibi isimler ya da kullanılan etiketler çocukların özsaygılarını yaralayabilmektedir (Allport, 2016). Çocukları tanımlamak için kullanılan etiketlere ya da etiketlenen çocuklara verilen olumsuz tepkiler, bu çocukların akranları ya da diğerleri tarafından damgalanmasına ve sosyal dışlanma yaşamasına neden olabilmektedir. Etiketlenen öğrenci daha az popüler hale gelebilir ve hatta zorbalığın hedefi olabilir ve bu durum çocuğun öz saygısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Çocuğun okulda karşılaştığı herhangi bir durum onun öz saygısını olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Öğrencinin akademik güçlükler yaşaması utanmaya, yetersiz ve engellenmiş hissetmesine neden olabilmektedir. Bu durum öğrencinin olumsuz öz değerlendirme yapmasına neden olabilmektedir. Bu olumsuz değerlendirmeler akranların, öğretmenlerin, ailenin çocuğa ya da etikete verdiği tepkilerle daha olumsuz hale gelebilmektedir (Taylor, Hume ve Welsh, 2010). Etiketlerin olumsuz etkilerinin yanı sıra bazı olumlu etkilere de yol açabilmektedir. Etiketler akademik, fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan eğitim desteğine ihtiyaç duyan öğrencilere gerekli desteğin sağlanmasını mümkün kılmaktadır. Bunun yanı sıra etiketler, özel eğitime destek duyan öğrencilerle nasıl iletişime geçileceği konusunda öğretmenlere yardımcı olur ve bu durum bu öğrencilerin daha uygun bir eğitim almalarını sağlamaktadır (Machu, 2013; Sowards, 2015; Thomson, 2012).

Bir toplumda güçle ilgili söylemsel yapı, adaletsizlik ne kadar baskınsa dezavantajlı gruplara yönelik önyargılar ve ayrımcılık da o kadar fazladır. Gündelik hayatımızda ayrımcılık bazen kolay fark edilir bir şekilde karşımıza çıkarken (açıkça alay etme, aşağılama, nefret söylemleri vb.) bazen de fark edilmesi zor imalar, dolaylı ifadeler, hatta kişilerin ayrımcılığın tarafı olduğunun farkında olmadıkları durumlar olarak gözlemlenebilmektedir (Öke, 2018). Bu bağlamda ayrımcılığın temelinde önyargıların ve etiketleme davranışının yer aldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Sosyal yaşamda kullanılan bazı etiketler kişileri motive edip, iletişimi güçlendirirken bazı etiketler de kişi ve gruplar arasındaki eşitsizlikleri artırabilir. İlgili alan yazın incelendiğinde örgütlerde etiketlenen kişi ya da grupların dışlanmaya, ayrımcılığa maruz kaldığı; etiketlenen öğrencilerin ise yine dışlandığı, ayrımcılığa uğradığı, gelecek beklentilerini etkilediği ve sosyal kişilik oluşumlarını etkilediği görülmektedir. Ancak başta İnsan Hakları Evrensel Beyannameyi olmak üzere Çocuk Hakları Sözleşmesi, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından kabul edilen İş ve Meslek bakımından Ayrımcılık ile ilgili Sözleşme, Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine dair Sözleşme gibi uluslararası insan hakları belgeleri, eğitimde hem öğrenciye hem de çalışanlara yönelik yapılan ayrımcılık ve dışlamayı yasaklar niteliktedir ve bu belgeye taraf olan ülkeleri eşitlikçi, kapsayıcı ve insan odaklı bir eğitim sunmakla sorumlu tutmaktadırlar. Bu nedenle eğitim örgütlerinde etiketleme olgusunun öğrenci ve öğretmen açısından nasıl deneyimlendiği önemli görülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tek durum desenine (Yıldırım ve Şimşek, 2018) uygun olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. İç içe geçmiş tek durum deseninde birden fazla alt birim söz konusudur ve alt birimler ayrı analiz birimi olarak ele alınır (Yin, 2003). Bu çalışmada bir ortaöğretim kurumu tek durum olarak incelenmiş ve bu okuldaki öğretmenler ve öğrenciler ayrı alt birimler olarak ele alınmıştır.

### Durumların Seçilmesi

Bu çalışmada incelenen durum, Uşak ilinde yer alan Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu'nda (MEB, 2020) Özel Program ve Proje Uygulayan Ortaöğretim Kurumları arasında yer alarak merkezi sınavla öğrenci alan ve proje okulu olarak tanımlanan bir fen lisesinde öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitim döneminde deneyimlediği "etiketleme" olgusudur. Bu okul ilçe merkezinde yer almaktadır ve okulun öğrenci profilinin çoğunluğunu çevre ilçe ve köylerden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü okulda dört yönetici, 24 öğretmen görev yapmakta ve 342 öğrenci öğrenim görmektedir. Okul, fen lisesi olduğu için akademik başarı odaklı bir okuldur ve uzaktan eğitim sürecinde ders programları düzenli bir şekilde uygulanmaya çalışılmıştır.

COVID-19 pandemi sırasında uzaktan eğitim sürecinde etiketleme olgusunun görünümünü ortaya koymak için iki farklı grup katılımcıdan yararlanılmıştır. Durum çalışmalarında araştırmanın geçerliliğini/inandırıcılığını artırmanın en temel yolu çeşitleme yapmaktır (Yin, 2003). Çeşitleme; veri toplamada birden fazla yöntemin kullanılması, çoklu veri kaynaklarından yararlanılması, birden fazla araştırmacının katılımı ya da bulgular karşılaştırma, kontrol ve onaylamada çeşitli kuramların işe koşulmasıdır (Merriam, 1998). Bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinde etiketleme olgusunun orta öğretim kurumlarında nasıl deneyimlendiğinin derinlemesine anlaşılması için öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde veriler toplanmıştır. Bu sayede araştırmanın geçerliliğini/inandırıcılığını artırmak için kaynak çeşitlenmesine gidilerek farklı grup katılımcılardan veriler toplanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin hem kendi aralarında hem de bu iki farklı grup arasındaki etiketlemeye ilişkin deneyimlerin farklılaşabileceği düşüncesiyle daha zengin verilere ulaşabilmek açısından öğrenciler "Durum 1" ve öğretmenler "Durum 2" olarak ele alınmıştır. Çalışma grubuna dahil edilen öğrenci ve öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik kullanılmıştır. İlk grup katılımcı olan öğrenciler arasında maksimum çeşitliliği sağlamak için farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören kız ve erkek öğrenciler seçilmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinin doğrudan alıntılarla desteklenmesinde katılımcı öğrenciler (ÖĞRN) ve öğretmenler (ÖĞRT) olarak kodlanmıştır. Çalışma grubuna dahil edilen öğrencileri tanımlayan bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Durum 1: Öğrenci Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Sınıf düzeyi
ÖĞRN1	Erkek	12
ÖĞRN2	Kız	11
ÖĞRN3	Kız	9
ÖĞRN4	Erkek	11
ÖĞRN5	Kız	11
ÖĞRN6	Kız	9

ÖĞRN7	Kız	11
ÖĞRN8	Kız	10
ÖĞRN9	Erkek	10
ÖĞRN10	Erkek	12
ÖĞRN11	Kız	12
ÖĞRN12	Erkek	9
ÖĞRN13	Kız	12
ÖĞRN14	Kız	12

Tablo 1.'de görüldüğü üzere durum 1 için çalışma grubunu oluşturan katılımcı öğrencilerin 9'u kız, 6'sı erkektir. Her sınıf düzeyinden öğrenci katılımcı olarak çalışma grubunda yer almaktadır.

Tablo 2.

Durum 1: Öğretmen Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Bulunduğu Kurumda Çalışma Yılı	Branş
ÖĞRT1	Erkek	4	Bilişim Teknolojileri
ÖĞRT2	Kadın	3	Türk Dili ve Edebiyatı
ÖĞRT3	Kadın	3	Kimya
ÖĞRT4	Kadın	3	Müzik
ÖĞRT5	Erkek	5	Biyoloji
ÖĞRT6	Erkek	5	İngilizce
ÖĞRT7	Kadın	5	Tarih
ÖĞRT8	Erkek	3	Fizik
ÖĞRT9	Kadın	3	Felsefe

Tablo 2'de görüldüğü gibi, durum 2 için çalışma grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerin 4'ü erkek, 5'i kadındır. Katılımcı öğretmenler farklı branşlardan seçilmiştir ve öğretmenlerin en az üç yıl bu okulda deneyimlerinin olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları öğrenciler ile öğretmenlere yönelik olmak üzere ayrı ayrı hazırlanmıştır. Görüşme formlarında yer alan sorular, ilgili alan yazına ve çalışmanın amacına uygun şekilde oluşturulmuştur. Bu bağlamda öğrenci ve öğretmenlere "Uzaktan eğitim döneminde ne tür sıfatlar kullanılmıştır?", "Hangi durum ya da olaylar bu sıfatların kullanılmasına neden olmaktadır?", "Kullanılan sıfatların o kişileri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?" soruları sorulmuştur. Bu genel sorulara verilen yanıtların derinleştirilmesi ve zenginleştirilmesi için "Bu sıfatlar kimler için kullanılmaktadır?", "Etiketleme, etiketlenen kişilerin yüzüne karşı mı yoksa onların olmadığı ortamlarda mı yapılmaktadır?", "Kişiler, sıfatlar karşısında nasıl tepki vermektedir?" gibi sonda ve tamamlayıcı sorular sorulmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Kaydedilmesi

Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Mart ayında yüz yüze eğitimin kademeli olarak başlamasıyla birlikte Mart ve Nisan aylarında toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretmenlerin talepleri doğrultusunda öğle aralarında ve derslerden sonra öğretmen odasında ya da sınıflarda yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ise öğrencilerin isteği üzerine öğle aralarında sınıflarda ya da derslerden sonra okul pansiyonunda yapılmıştır. Yapılan

görüşmelerde katılımcıların gönüllülük esası göz önünde bulundurulmuş ve öğrencilerle yapılan görüşmeler öncesinde velilerinden izin alınmıştır.

Görüşme süreci, görüşmeci ile katılımcı arasında veri toplama amacıyla yapılan bir iletişimidir ve amaç, araştırma sorularına yönelik ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buradan hareketle görüşmeler yapılırken görüşme formundaki sorulara katı bir şekilde bağlı kalmak yerine konuşmanın doğal akışı içinde gerçekleşmesine yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir. Bazı yerlerde katılımcıların cevaplarına göre sonda ve tamamlayıcı sorulmuştur. Görüşme sırasında sorgulayıcı bir tutumdan ziyade günlük iletişime daha yakın ifadeler kullanılarak daha etkili bir iletişim kurulması amaçlanmıştır. Araştırmacı, görüşmeler sırasında katılımcıya geri bildirim verme ve teşvik etme amaçlı baş sallama, göz temasında bulunma gibi sözel olmayan ve “Anlıyorum” gibi sözel olan iletişim biçimlerini kullanmıştır. Katılımcılarla yapılan tüm görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır ve katılımcıların izniyle görüşmelerin hepsi ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, ardından ayrıntılı bir şekilde yazıya geçirilerek analize hazır hale getirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada veriler içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018) nitel araştırma verilerinin analizinde (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarının izlenmesini vurgulamaktadır. Bu araştırmada da görüşmelerden toplanan veriler bu aşamalar takip edilerek analiz edilmiştir. İlk olarak araştırmacı tarafından veriler detaylı bir şekilde okunduktan sonra ilgili alan yazın ve araştırma sorularına göre anlamlı veri birimleri saptanmış ve veriler kodlanmıştır. Görüşme verileri MAXQDA 2020 programında öğretmen ve öğrenciler için ayrı proje başlıkları açılarak düzenlenmiştir. Daha sonra kodlar bir araya getirilerek taslak temalar oluşturulmuştur. Çalışmanın başında kategorilerin yapılandırılması tümevarımsal niteliktedir; veri parçalarından kategoriler oluşturulur. Çalışmanın ilerleyen aşamalarında ise sonradan elde edilen verilerin oluşturulan kategorileri destekleyip desteklemediği kontrol edilmeye başlanır ve daha tümdengelsel bir bakış açısı kazanılır. Bazı kategoriler sabit kalırken bazıları ise çıkarılabilmektedir (Merriam, 1998). Taslak temalara kodlanan içerikler tekrar okunduktan sonra birbiriyle tutarlı bir örüntü oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır. Gerekli sadeleştirmeler ve düzenlemeler yapıldıktan sonra temalar açık bir şekilde tanımlanmıştır. Modellerde kullanılan çizgi kalınlıkları ilgili tema için yükleme (atıf) sayısı doğrultusunda belirlenmiştir. Artan çizgi kalınlığı ile yükleme sayısı doğru orantılı olarak kullanılmıştır. Son aşamada ise ayrıntılı bir şekilde tanımlanan ve sunulan bulgularla araştırma soruları doğrultusunda öznel çıkarımlar ve yorumlar yapılmaya çalışılmıştır. Buna göre öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde etiketleme olgusuna ilişkin görüşleri ayrı ayrı ve bütüncül bir şekilde incelenmiş, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın iç geçerliliğinin/inanılabilirliğinin arttırılmasının yöntemlerinden biri katılımcı teyididir (Merriam, 1998). Katılımcı teyidi, araştırmacının katılımcılardan bazılarına ulaşarak ortaya çıkmaya başlayan bulgu ve yorumların inanılabilirliğine ilişkin onlardan geri bildirim istemesidir (Creswell, 2007; Merriam, 1998). Bu araştırmada görüşme notlarının özeti ve temaları içeren ilk analizler araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilere gönderilmiş, uygunluğunun değerlendirilmesi istenmiştir.

### **Bulgular**

Araştırmanın bulguları uzaktan eğitim sürecinde kullanılan etiketler, bu etiketlerin kullanım nedenleri ve etiketlere verilen tepkiler başlıkları altında oluşturulan temalar ve bu temaların alt temalarından oluşmaktadır. Bu araştırmada öğrenciler (Durum 1) ve öğretmenler (Durum 2) farklı

durumlar olarak ele alınmıştır. Bu nedenle araştırma bulguları her durum için ayrı olarak verilmiş ve daha sonra birlikte değerlendirilmiştir.

## Durum 1

### *Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan etiketler*

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri arasında kullanılan etiketler Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan etiketler

Gruplar	Kullanılan etiketler
Öğrenciden öğretmene	dakik, mesafeli, samimi, teknoloji özürülü, teknoloji engelli, teknoloji kürdü, üşengeç, cahil, dakik, deneyimsiz, kral adam, eğlenceli, gıcık, düşüncesiz, kaliteli, yaşlı, iyi, ilgili, işini seven, zebani, rahat, pro, kafa dengi, kontrolcü, anlayışsız, anlayışlı, düzenli...
Öğrenciden öğrenciye	Çalışkan, boş, ilgisiz, uykucu, suskun, ilgili, zeki, dakik, düzenli, hayatsız, işsiz, iradesiz, hacker, fedakar, inek, tembel, teknoloji kürdü...
Öğretmeden öğrenciye	Tembel, ilgisiz, ilgili, başarılı, azimli, iyi, zeki, başıboş, geleceği parlak, özverili...
Öğrenciden yöneticiye	İlgisiz, beceriksiz, tutarsız, disiplinsiz, ilgisiz...
Yöneticiden öğrenciye	Tembel, ilgisiz, umursamaz...

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan etiketler Tablo 2'de gösterildiği gibi öğrenciden öğretmene, yöneticiye ve öğrenciye; öğretmenden öğrenciye; okul yöneticilerinden öğrenciye şeklindedir. Alt temaların tekrarlanma sıklığı incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde yapılan etiketlemelerin çoğunluğunun öğrenciden öğretmene yapıldığı görülmektedir. Yapılan etiketlemelere ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

*"...mesela şu hoca çok dakik diyoruz... (ÖĞRN 8)"*

*"...öğretmenler için dakik, teknoloji özürülü, yavaş, deneyimsiz kullanılıyor... (ÖĞRN 3)"*

*"...öğrenciler kendileri arasında sessiz, çalışkan, konuşkan, girişken, atak gibi sıfatlar kullanıyorlar...(ÖĞRN 5)"*

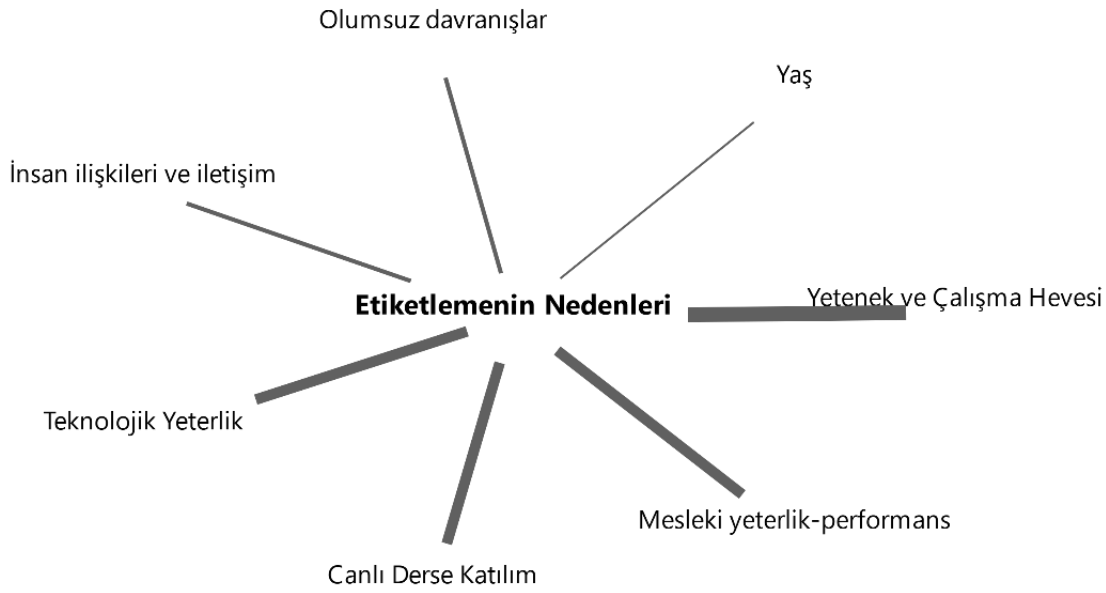
*"...tembelsiniz diyordu mesela bir hocamız...(ÖĞRN 4)"*

*"...idareyi disiplinsiz olarak görüyorum...(ÖĞRN 6)"*

*"...okul idarecilerinden de ilgisiz, umursamaz gibi betimlemeler duyuyoruz...(ÖĞRN 7)"*

### *Etiketlemenin nedenleri*

Uzaktan eğitim sürecinde yapılan etiketlemelerin nedenlerine ilişkin temalar belirlenirken alan yazında yer alan durumlar göz önünde bulundurulmuştur. Durum 1 için uzaktan eğitim sürecinde yapılan etiketlemelerin nedenlerini oluşturan temalar mesleki yeterlik-performans, yetenek ve çalışma hevesi, canlı derslere katılım, teknolojik yeterlik, insan ilişkileri ve iletişim, olumsuz davranışlar ve yaş şeklindedir. Elde edilen temalar Şekil 1'de gösterilmiştir. Temalara yönelik açıklamalar aşağıda detaylandırılmıştır:



Şekil 1. Öğrenci görüşlerine göre etiketlemenin nedenleri

Şekil 1'e göre uzaktan eğitim döneminde yapılan etiketlemelerin nedenlerinin öğrencilerin yetenek ve çalışma hevesi ile canlı derslere katılım durumu boyutlarında yoğunlaştığı görülürken; öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik yapılan etiketlemelerin mesleki yeterlik-performans ve teknolojik yeterlik boyutlarında yoğunlaştığı görülmektedir.

**Yetenek ve çalışma hevesi:** Tema içinde bütünleştirilen öğrenci görüşlerine göre uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin diğer kişi ve gruplar tarafından yetenek ve çalışma heveslerine göre betimlendikleri görülmektedir. Bu temayı destekleyen bazı görüşler aşağıdadır:

*"...benim için inek deniyor. Çok çalışanlar için kullanılan bir kelime...(ÖĞRN 5)"*

*"...boş vermiş diyoruz kendi aramızda bazı öğrenciler için böyle diyoruz. Artık hiç çalışmıyor, dersleri sallıyor. O yüzden kullanıyoruz...(ÖĞRN 3)"*

*"... bir öğretmenimiz azimli olduğumu söylemişti. Daha fazla soru çözüyorum artık günlük. Eskiden bu kadar fazla çözemiyordum ama şimdi hedeflediğimiz sayılara çıkıyorum. Bu konuda belirlediğimiz hedefler için yapacağım demiştim. Ondan demiştir bunu... (ÖĞRN 1)"*

**Mesleki yeterlik-performans:** Bu temada bütünleştirilen öğrenci görüşleri uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin öğretmenleri ve okul yöneticilerini, onların performansları ve yeterliklerini göz önünde bulundurarak nitelermeler yaptığını ve sıfatlar kullandığını göstermektedir. Konuya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*"...bazı hocalar çok etkili, akıcı bir şekilde öğrenciyi kendine bağlayarak anlatıyor. Ama bazı hocalar düz yazı okur gibi ders anlatıyor. Öyle anlatan hocaların dersi çok verimli olmuyor, ben verimsiz geçtiğini düşünüyorum. Ama bazı hocalarımız etkili bir şekilde, vurgulayarak daha tonlama yaparak konuştuğu ya da anlattığı için daha iyi anlaşılıyor ve öğrenciler o derse girmek istiyor. Uzaktan eğitimde zorunluluk yok o yüzden kendim de çalışabilirim diye düşünülüyor. O yüzden hocaların anlatış tarzı, kelimeleri, komiklikleri öğrencileri daha çok bağlıyor. Bu öğretmenler için kaliteli bir hoca diyoruz...(ÖĞRN 2)"*

*"...bizden 10-15 dakika sonra giriyor derse. Hepsini bir arada yapıp çıkarıyor derslerin, akşam yapıyor mesela tüm şubeleri toplayıp. Ayrı ayrı üç sınıfa ders yapmak yerine üç sınıfta toplayıp bir saat yapıyor mesela. Onu da akşam yapıyor. Bu yüzden üşengeç diyoruz... (ÖĞRN 3)"*



*"...beceriksiz oldukları yönünde kullanımlar oldu. Çünkü bazı diğer okullar açılıyordu ama bizim okulun açılması gecikti bence. Ya da program yapmakta geciktiler bazen. O yüzden ben de mesela beceriksiz diye betimledim. Vasıfsız dedim... (ÖĞRN 12)"*

**Teknolojik yeterlik:** Öğrenciler bu tema için özellikle uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin dersler sırasında EBA, zoom gibi platformları kullanma becerilerine göre etiketlemeler yapıldığını belirtmişlerdir.

*"...aslında bizim burada baktığımız ilk şey öğretmenlerin teknolojiyi nasıl kullandıkları. O dersi yönetebiliyor mu, gerçekten sınıf ortamında hissedebiliyor muyuz, yoksa dersin başlaması uzun mu sürüyor. Hocanın laptopunu ayarlaması, internetini ayarlaması vs. uzun sürüyor mu, biz onlara bakıyoruz. Tabi hoca bir şey yapamadığı zaman teknoloji engelli gibi ifadeler kullanılıyor arkadaşlarımız arasında... (ÖĞRN 11)"*

*"...bir öğretmenimiz teknolojiyle ilgili çok bilgili bir öğretmen. Dersi daha verimli işlemek için mesela bu öğretmen bir kalem almış, yazdıklarını doğrudan ekranda görebiliyoruz. Ya da videoları, slaytları kullanıyor mesela derslerde. Bu öğretmen için ilgili, işini seven deniyor mesela...(ÖĞRN 7)"*

*"...öğretmenlerin teknolojiyi kullanamaması çok büyük bir sorundu bizim için. Yani dersi açamaması, zaten 30 dakika bir ders. Bir tane öğretmenimiz de yaşadık bu durumu. Tamam girmeyelim derse dedik zaten bizi alamıyor ki. Girmedik dersine. Onun için teknoloji cahili deniyordu...(ÖĞRN 6)"*

**Canlı derse katılım:** Uzaktan eğitim döneminde yapılan etiketlemelerin nedenlerinden biri de öğrencilerin canlı derslere katılıp katılmama durumlarıdır. Öğrencilerin ifadelerinden bazı örnekler bunu destekler niteliktedir:

*"...aslında bu süreçte canlı derslere girip girmemeye göre değerlendirildiğimizi söyleyebilirim bazı öğretmenler tarafından. Derse girmiyorsa bir öğrenci tembelsin, çalışmıyorsun, gelmiyorsun derslere diyorlar...(ÖĞRN 2)"*

*"...mesela sınıftan bir arkadaşımız çoğu online derse katıldı ve sınavlardan yüksek not aldı. Onun için çalışkan, zeki, dakik, düzenli, ilgili deniyor...(ÖĞRN 7)"*

*"...tembelsiniz diyordu mesela bir hocamız. Özellikle bir arkadaşımız hiçbir derse girmedeği için onun için çok söylüyordu. Yatıyor, tembel diyordu...(ÖĞRN 4)"*

*"...derslerine katıldıklarım ve istediklerini yerine getirdiğim için ilgili deniyor...(ÖĞRN 3)"*

*"...bazen de derse girmeyen öğrenciler için ilgisiz diyor öğretmenler. Sürekli katılmayanlar için...(ÖĞRN 5)"*

**İnsan ilişkileri ve iletişim:** Uzaktan eğitim döneminde öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki ilişkiler ve iletişimin etiketlemelere neden olduğu belirlenmiştir. Bu temayı destekleyen bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

*"...önce dinliyor sonra yargılamadan iletişime devam ediyor. Canlı dersler boyunca da dersine girmedeğimizde ki çoğu dersine girmedim aslında hiçbir zaman neden girmiyorsunuz, tembel misiniz falan demiyor. Suçlayıcı ya da yargılayıcı değil yani. Bu yüzden anlayışlı diyorum...(ÖĞRN 8)"*

*"...düşünceli sıfatını kullanıyoruz. Biz mesela derslerimize gereken ilgiyi göstermediğimizde, bocaladığımızda, notlarımızdaki düşüşü öğretmenlerimiz fark edip bizim daha fazla çalışmamız için bize ilgi gösteriyorlar. Bu da ilgili, düşünceli sıfatlarını kullanmamızı doğuruyor...(ÖĞRN 5)"*

*"...Öcalan deniyor mesela bir hoca için. Ben de kullanıyorum, arkadaşlarımda kullanıyor bunu. Kızgın biraz. Yani korkuyoruz, bilemiyoruz nasıl tepki vereceğini. O yüzden kullanıyoruz. Aslında seviyoruz öğretmeni ama biraz sert. Bu süreçte de biraz daha sert, agrasif davranmaya başladı aslında. bu yüzden de biz de kendimizi biraz geri çekiyoruz sanırım...(ÖĞRN 8)"*

**Olumsuz Davranışlar:** Uzaktan eğitim sürecinde kişilerin sergilediği olumsuz davranışların, onların olumsuz etiketlenmesine neden olduğu belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*"...online derste sürekli konuşuyor, konuşuyor ve öğretmenlere yaranmaya çalışıyor. Ona yüzüne, doğrudan söylüyoruz boş diye...(ÖĞRN 1)"*

*"...tutarsız olduğunu söylüyoruz. Yaptığımız şeylere de karışıyor normalde. Yaptığımız şeylere karıştığı zaman yapın dediklerini sonradan yapmayın diyor. İşte uzaktan yapabilirsiniz dedikleri şeylere okula geldiğimizde yapmayın dedikleri oldu...(ÖĞRN 13)"*

*"...mesela bazı öğrencilerde mikrofonunu falan açık unutuyor, gereksiz yere konuşuyor. Onlar için de boş boğaz deniyor...(ÖĞRN 10)"*

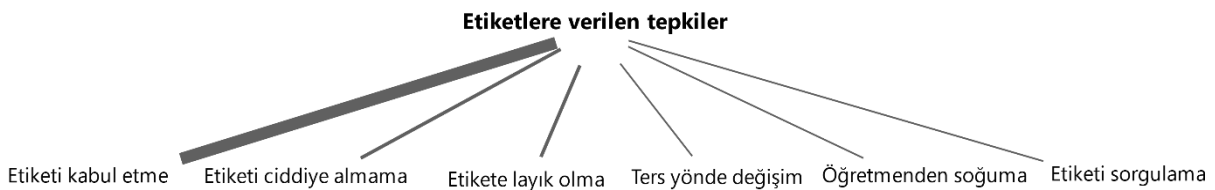
**Yaş:** Uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin öğretmenler için yaptığı etiketlemelerin bir nedeni de öğretmenlerin yaşlarından kaynaklanmaktadır. Aktarılan bazı görüşler bu temayı desteklemektedir:

*"...teknoloji özürlü deniyor öğrenciler arasında. Belki biraz yaşında etkisi var. Çünkü daha genç olan öğretmenler daha etkili kullanıyor. Ama yaşlılar daha önce görmedikleri için sonradan öğrenmek bence biraz daha zor... (ÖĞRN 3)"*

*"...uzaktan eğitimde bile bazen çok eğleniyoruz. Mikrofonumuz kapalı mesela ama kahkaha attığımız oluyor bazen. O öğretmen için bizim gibi düşünebiliyor, genç, bizim gözümüzden görebiliyor diyoruz...(ÖĞRN 5)"*

### **Etiketlere Verilen Tepkiler**

Uzaktan eğitim döneminde yapılan etiketlemelere verilen tepkilere ilişkin temalar Ashforth ve Humphrey'in (1995) sınıflandırması dikkate alınarak yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilere göre bu temalara taslak temalar eklenmiş ve çalışmanın ilerleyen aşamalarında temalar oluşturulmuştur. Öğrenciler bu süreçte yapılan etiketlemelerin, etiketlenen kişi tarafından genellikle kabul edildiğini ve etikete layık olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ancak bazı öğrenciler kendileri aralarında kullanılan sıfatların samimiyetten kaynaklandığını düşündükleri için ciddiye almadıklarını ve bazı olumsuz sıfatların ise kişinin etiketin tersi yönünde hareket etmesine neden olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler için kullanılan olumsuz etiketlerin öğrencilerin öğretmenden soğumasına, uzaklaşmasına neden olduğu ve kendileri için kullanılan bazı olumsuz etiketlere uymadıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Elde edilen temalar Şekil 3'te gösterilmiştir:



Şekil 2. Öğrenci görüşlerine göre etiketlere verilen tepkiler

**Etiket kabul etme:** Temaya yönelik görüşler değerlendirildiğinde öğrenciler etiketlenen kişilerin etiketler karşısında olumlu duygular hissettiklerini ve kendileri için yapılan betimlemeleri kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. Temayı güçlendiren bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*"...Bir kere bir öğretmenimizle konuşuyorduk. Bir şeyler konuştuk konuştuk. Gerçi uzaktan eğitim zamanında iletişimsizlik de insanı çok etkiledi. Benim için olumlu şeyler söylemişti. Geleceğin parlak, gerçekten çok iyisin, çok çalışkansın gibi. Ben de teşekkür ettim ve o gün gerçekten çok mutluydum...(ÖĞRN 5)"*

“...Ama iyi olanları her fırsatta söylüyoruz, mesela bizim için bir çalışma hazırlıyor ve o kadar özenli bir şekilde hazırlıyor ki biz de bunu her seferinde söylüyoruz. Hocam prosunuz diyoruz mesela. Yüzündeki gülümsemeyi görüyoruz, mutlu oluyor bence...(ÖĞRN 1)”

**Etiketci ciddiye almama:** Bu tema altındaki görüşler doğrultusunda öğrencilerin kullanılan etiketler karşısında etiketlenen kişilerin samimiyetten dolayı bu kullanımları önemsemediklerini belirtmişlerdir. Ciddiye almama ile ilgili bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...samimi olduğumuz kişiler için bunları söylediğimizde kimse birbirini umursamıyor, samimiyetten... (ÖĞRN 4)”

“...bizi ciddiye almıyor. Bu yüzden de bir değişme ya da farklılaşma olmuyor. Umursamıyor diyelim yani...(ÖĞRN 1)”

“...yakın olduğumuz kişilere diyoruz tabi ki ve onlar gülüyorlar genelde, bir şey demiyorlar. Devam ediyorlar aynı şekilde çok takmıyorlar yani bence. Biz de çok ciddi söylemiyoruz. Yani kendi aramızda ciddi söylüyoruz ama o kişilerin yüzüne karşı gülerek, biraaz şaka yollu söylüyoruz...(ÖĞRN 8)”

“...bizi ciddiye almıyor. Bu yüzden de bir değişme ya da farklılaşma olmuyor. Umursamıyor diyelim yani...(ÖĞRN 12)”

**Etikete layık olma:** Öğrenciler uzaktan eğitim döneminde yapılan özellikle olumlu betimlemelere layık olmaya, betimlemelerin doğruluğunu kanıtlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu temayı destekleyen öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“...daha fazla soru çözssem yani çözdüğüm soru sayısını arttırsam gözünde daha fazla yer edineceğim. Bana söylenen güzel şeye yakışmak istiyorum. Onu hak etmek istiyorum ben...(ÖĞRN 1)”

“...biz ona söylediğimizde bu ifadeleri, evet çocuklar sizin için uğraşıyorum ve uğraşmaya devam edeceğim gibi ifadeleri duydum. Mesela bizim için birçok kaynağı araştırıp bir test, bir çalışma kağıdı hazırladığında hocam çok iyisiniz, düşüncelisiniz dediğimizde hoca da sizin için araştırmaya devam edeceğim gibi ifadeleri kullanıyorlar...(ÖĞRN 11)”

“...olumlu ve güzel etkiliyor tabi ki. Derslere girmeye daha çok çalışıyorum...(ÖĞRN 2)”

**Ters yönde değişim:** Öğrenciler bu süreçte kendileri için kullanılan özellikle olumsuz etiketler karşısında hırslandıklarını ve etiketlerin tersi yönünde harekete geçmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...ayrıca kendim daha çok çalışıp sınavlarda ve üniversite sınavında yüksek alıp onun yüzünü kara çıkartacağım. Ona karşı kinlendim ve hırslandım...(ÖĞRN 7)”

“...bence bu onları biraz ters yönde etkiliyor, kırbaçlıyor. Yani öğretmen bana böyle dedi. Biraz çalışıp düzeltmeliyim gibi...(ÖĞRN 5)”

**Öğretmenden soğuma:** Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler, öğretmenlerin kendileri için kullandığı olumsuz etiketler karşısında öğretmenden ve dersinden soğuduğunu, derslere katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu temayı destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“...soğuklaştırdı bunları söylemesi. Keşke okula bir daha gelmese ya da hiç dersine girmesek. Zaten hiç yüz yüze eğitim yapmadık daha ve keşke hiç yapmasak dediğimiz oldu yani...(ÖĞRN 2)”

“...Bu betimlemeden önce kendisiyle iletişimim vardı, az çok konuşuyorduk. Onu artık kestim. Konuşmuyorum o öğretmenle. Online derslerine girmiyorum, girmeyeceğim...(ÖĞRN 7)”

“...bazıları da ilgisiz lafını duyunca ben bu dersten, öğretmenden soğudum diyebiliyor...(ÖĞRN 5)”

**Etiket sorgulama:** Öğrenciler kendileri için kullanılan bazı olumsuz etiketlerin doğruyu yansıtmadığını ya da öz eleştiri yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu yöndeki öğrenci görüşleri bu tema altında bütünleştirilmiştir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir:

“...çok çalışanlar için kullanılan bir kelime. Ben buna çok uyduğumu düşünmüyorum...(ÖĞRN 5)”

“...Çalışmadığımı düşündüğü için bunu söyledi. ama bilmiyor ki ne kadar çalışıyorum, ön yargılı yaklaştı bence..(ÖĞRN 7)”

“...bazen öz eleştiri yerine de yazabilirim. Çünkü biri benim hakkımda şöyle diyorsa yansız bir şekilde bakıp, yani nesnel, objektif bakıp bu da gerçekten böyle olabilir diye düşünüyorum..(ÖĞRN 6)”

## Durum 2

### Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan etiketler

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri arasında kullanılan etiketler Tablo 4’teki gibidir.

Tablo 4. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan etiketler

Gruplar	Kullanılan etiketler
Öğretmenden öğrenciye	Çalışkan, tembel, başarılı, aktif, pasif, iyi, zeki, çekingen, sıkıntılı, sorunlu...
Öğretmenden öğretmene	Kaygısız, sıkıntılı-sorunlu, ilgili, kaliteli, kaygılı,
Öğrenciden öğretmene	Teknoloji özürü, sert, fevri...
Öğrenciden yöneticiye	İlgisiz, suya sabuna dokunmaz...
Öğrenciden öğrenciye	Zeki, başarılı, embesil...
Öğretmenden yöneticiye	Anlayışsız, dedikoducu, deneyimli, beceriksiz, ponçik...
Yöneticiden öğretmene	Geçimsiz, ilgili...
Yöneticiden öğrenciye	Saygılı, terbiyeli, vurdumduymaz...

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan etiketler Tablo 4’te gösterildiği gibi öğretmenden öğrenciye, öğretmene, yöneticiye; öğrenciden öğretmene, öğrenciye, yöneticiye ve yöneticiden öğretmen, öğrenciye şeklindedir. Alt temaların tekrarlanma sıklığı incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde yapılan etiketlemelerin çoğunluğunun öğretmenden öğrenciye yapıldığı görülmektedir.

Yapılan etiketlemelere ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıdadır:

“...çalışkan, zeki, gelecek vadeden gibi kullanımlar oluyor öğretmenler tarafından. Tembelsin, zeki değilsin gibi kullanımlar da oluyor...(ÖĞRT 5)”

“...biraz bizim çocuklar çekingenler diyalog kuramıyoruz online derslerde. Cevap vermiyorlar genelde. Çekingen de bir etiket mesela. Sadece bu süreçte değil ama. Bizim öğrenci profilinin daha çekingen, mahsun olduğunu düşünüyorum. Kendini açan, çok özgüvenli çocuklar değiller...(ÖĞRT 4)”

“...bu süreçte bir öğretmen için kendi aramızda kaygısız diyoruz...(ÖĞRT 7)”

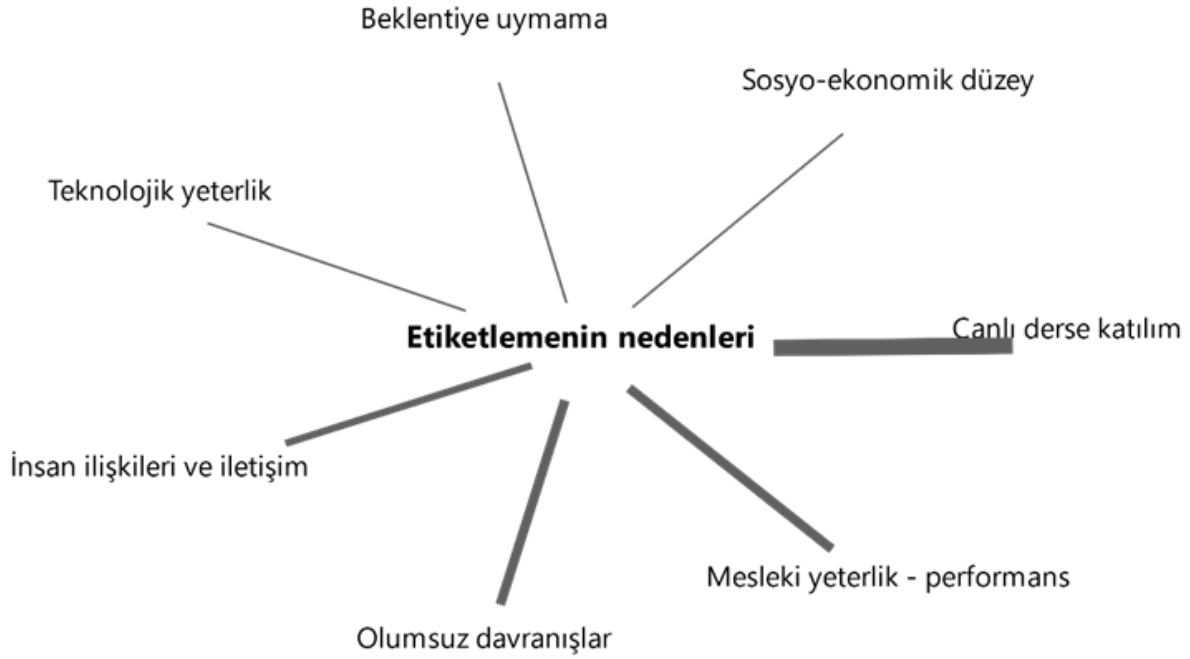
“...teknoloji özürü sıfatını mesela kullanıyorlar öğrenciler öğretmenler için...(ÖĞRT 1)”

“...yöneticiler de kendilerini bizim yerimize çok koymuyorlar. Bu süreçte baskı uyguladılar. Kendileri de bu süreçte idareci olmanın iyi olduğunu söylediler zaten. Bu süreçte biraz anlayışsızlar bence...(ÖĞRT 6)”

“...okul müdürümüzün de işini bilen, deneyimli biri olduğunu söylüyoruz...(ÖĞRT 7)”

## Etiketlemenin nedenleri

Durum 2 için uzaktan eğitim sürecinde yapılan etiketlemelerin kullanım nedenlerini oluşturan temalar Ashforth ve Humphrey'in (1995) etiketleme sürecindeki belirttikleri unsurlar ile Durum 1 için dikkate alınan etiketleme nedenleri göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde yapılan etiketlemelerin nedenleri canlı derse katılım, mesleki yeterlik-performans, olumsuz davranışlar, insan ilişkileri ve iletişim, teknolojik yeterlik ve sosyo-ekonomik düzey şeklindedir. Elde edilen temalar Şekil 3'te verilmiştir. Temalara ilişkin açıklamalar aşağıda detaylandırılmıştır.



Şekil 3. Öğretmen görüşlerine göre etiketlemenin nedenleri

Şekil 3'e göre uzaktan eğitim döneminde yapılan etiketlemelerin nedenlerinin canlı derse katılım, mesleki yeterlik-performans, olumsuz davranışlar ve insan ilişkileri ve iletişim yoğunlaştığı görülmektedir.

**Canlı derse katılım:** Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitim döneminde yapılan etiketlemelerin önemli nedenlerinden biri öğrencilerin canlı derslere katılım durumlarıdır. Aşağıda yer alan bazı öğretmen görüşleri bu temayı güçlendirmektedir:

*"...genellikle derslere katılım durumuyla ilgili sıfatlar kullanılıyor... çok tembel diyoruz, derslere katılmadığı için...(ÖĞRT 5)"*

*"...öğrenciler için bazı öğretmenlerin derse girenleri çalışkan girmeyenleri tembel, çalışmıyor dediklerini duydum...(ÖĞRT 7)"*

*"...sürekli katılan öğrencileri takdir ediyorum. Ben öğrenci olsaydım bütün derslere girmezdim. Derslere katılan öğrencilerin başarılı olduğunu düşünüyorum...(ÖĞRT 6)"*

*"...zaten iyi olan çocuklar girip çıkıyor, diğerleri de girmiyor...(ÖĞRT 9)"*

*"...bir dersime girmiyorsa, dersime karşı ilgisizse sitem olarak vicdansız çok kullanım. Öğrencilerimizin çoğunda derse katılmamalarında imkansızlık gibi dışsal bir neden yok. Keyfi nedenlerle özellikle bunu yapanlara söylüyorum. Bazen öğrencinin interneti olmuyor. Bazen bulunduğu çevrede imkanları sınırlı oluyor. Onlara değil. Onlar zaten mümkün mertebe*

*anlayışla karşılanıyor ama öğrenci keyfi bir şekilde derse girmiyorsa ve bu beni rahatsız ediyorsa o zaman diyorum ki biz bunları şu saatte şu derste anlattık. Niye bunu ısrarla devam ettiriyorsun. O zaman da benim karşıya, öğrenciye sitemim oluyor o kelime...( ÖĞRT 2)”*

**Mesleki yeterlik-performans:** Bu tema altındaki öğretmen görüşleri uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin, diğer öğretmenleri ve okul yöneticilerini, onların performansları ve yeterliklerini göz önünde bulundurarak etiketlemeler yaptığını göstermektedir. Bu temayı destekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“...bu süreçte bir öğretmen için kendi aramızda kaygısız diyoruz. Çünkü bir fen lisesinde önemli bir branşın öğretmeni. Ama çok rahat. Dersleri yapıyor, yapmıyor. Pek umurunda değil yani...(ÖĞRT 7)”*

*“...ilgili diyorum ki bu süreçte gerçekten öğrenciler için çok çalıştığını düşünüyorum...(ÖĞRT 7)”*

*“...hem öğrencilerle olan ilişkileri hem de kendini geliştiren öğretmenlerle ilgili de konuşuyorum. Kaliteli, duyarlı diyorum nu öğretmenler için...(ÖĞRT 4)”*

**Olumsuz davranışlar:** Uzaktan eğitim sürecinde etiketlemenin, özellikle olumsuz etiketlemenin, nedenlerinden birinin olumsuz davranışlar olduğu belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“...lüzumsuz çok kullandığım bir kelime öğretmenler için. Toplantılarda ya da whatsapp grubunda gereksiz konuşmaları yüzünden diyorum bunu açıkçası. Ama yüzüne değil...(ÖĞRT 7)”*

*“...idarecilerden birisi için dedikoducu diyorum. Çok dedikoduyu seviyor. Sürekli dedikodu yapmaya çalışıyor...(ÖĞRT 4)”*

*“...Biraz bizim çocuklar çekingenler diyalog kuramıyoruz online derslerde. Cevap vermiyorlar genelde...(ÖĞRT 4)”*

**İnsan ilişkileri ve iletişim:** Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki ilişkiler ve iletişimin etiketlemelerin nedenlerinden biri olduğu belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...yöneticiler de kendilerini bizim yerimize çok koymuyorlar. Bu süreçte baskı uyguladılar. Kendileri de bu süreçte idareci olmanın iyi olduğunu söylediler zaten. Bu süreçte biraz anlayışsızlar bence. Onların da isterdim bir hafta boyunca canlı derslere girmelerini. Cablı derste öğretmen ne hissediyor, sıkıntılar neler bunu anlayabilirlerdi...(ÖĞRT 6)”*

*“...öğrencilerle iyi ilişkileri olan öğretmenler için duyarlı kullanıyorum mesela...(ÖĞRT 4)”*

*“...bu süreçte çok fazla telefon üzerinden iletişim kurmak zorunda kaldık öğrencilerle. Özellikle alt sınıftaki öğrencilerin zamanlı zamansız mesaj atmaları, gerekli gereksiz soru sormaları buna neden oluyor...(ÖĞRT 7)”*

**Beklentiye uymama:** Bu süreçte öğretmenler, okul türünün gerektirdiklerine sahip olmaya kişilerin de etiketlendikleri yönünde görüşler de bulunmuşlardır. Bu temayı destekleyen bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“...mesela klasik bir fen lisesi öğrencisine yakışır tavır, davranış ya da öz düzenleme becerisi bekliyorsun. Yeni nesil farklı geldiği için çocuklar için sivri tipler diyorlar. Yani beklediğimiz planlı, programlı ders çalışan, belli bir hedefe odaklanan değil de daha çok bunun dışındaki şeylerle ilgilenen. Bu da bize çok değişik geliyor. Mesela ben de çok kullanırım bunu. Hareketli. Bu da öğrencide beklenen davranışları değil de daha çok sosyal, istenmeyen davranışları sergilemesiyle ilgili...( ÖĞRT 2)”*

*“...idare için beceriksiz diyorum çok. Hepsi için değil bir müdür yardımcısı için diyorum. Ama yüzüne değil tabi ki. İdarecilikten anlamıyor, kaç yıldır bu okulda, anlayayım diye de*

*uğraşmıyor. O zaman kalmasın burada. Burası bir fen lisesiyse bence biraz daha iş konusunda azimli insanların, işten anlayan kişilerin olması gerek...(ÖĞRT 7)"*

**Teknolojik yeterlik:** Bu tema içinde öğretmenler, uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin öğretmenleri uzaktan eğitim sırasında kullandıkları çevrim içi platformlardaki becerilerine göre etiketlediklerini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

*"...Teknoloji özüllü sıfatını mesela kullanıyorlar öğrenciler öğretmenler için. Canlı ders dönemine birden geçildiği için. Normalde bazı öğretmenlerimiz akıllı telefon dahi kullanamazken bu dönemde aniden teknolojik bir ortamın içine girmek zorunda kaldılar. Bu da öğrenciler için o öğretmenlere sıfat yakıştırmalarına fırsat verdi...(ÖĞRT 1)"*

*"...bazı öğretmenler için de bilgisayardan anlamıyor, dersleri geç açıyor, açarken problem yaşıyor. Teknolojiden uzak olan öğretmenlerle ilgili oluyor bu kullanımlar...(ÖĞRT 5)"*

**Sosyo-ekonomik düzey:** Bu tema altındaki öğretmen görüşlerine göre öğretmenler öğrenciyi onların geldikleri çevreye ve aile durumlarına göre etiketleyebilmektedir. Bu temayı destekleyen bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

*"...çekingen olduklarını düşünüyorum. Daha böyle köyden, kasabadan gelen öğrenciler olduğu için olabilir. Eğitimli aileler değil ama güzel çocuklar yetiştirmişler. Köy yerinde daha çok sen otur, sen konuşma, büyük lafına karışma gibi kalıplar vardır. Aslında çocuğa zarar verir ama zarar verdiğini fark etmezsin. Öyle ortamlarda yetiştiklerini düşünüyorum. Çok saygılılar ama biraz çekiniyorlar. Pandemi süreci de sosyalleşmelerini etkilediği için bence çekingenliklerini tetikledi...(ÖĞRT 4)"*

*"...içine kapanık bazı öğrenciler. sosyo ekonomik durumu olabilir. Çok etken var bununla içerisinde. Mesela bazı çocukların anne babası ayrı oluyor. Çocuklar kendilerini yeterince ifade edemiyorlar. Edemedikçe de içlerine kapanmayı tercih ediyorlar. Mesela bazı öğrencilerim var. Anne babası ayrı. Anne baba tekrar evlilik yapmış başka biriyle. Çocuğu başıboş bırakmışlar. Dedesi, ninesi bakıyor çocuğa...(ÖĞRT 1)"*

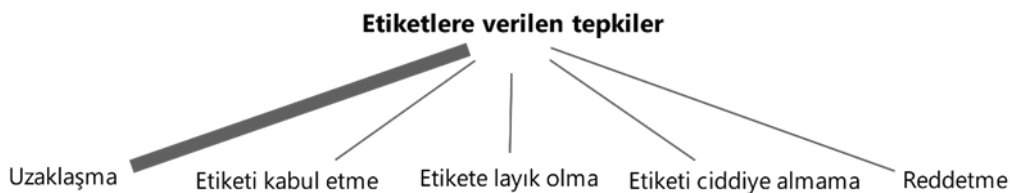
### **Etiketlere Verilen Tepkiler**

Etiketlere verilen tepkilere ilişkin temalar Ashforth ve Humphrey'in (1995) sınıflandırılması göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak taslak temalar eklenmiş ve verilerin hepsinin detaylı okunmasından sonra temalara son hali verilmiştir. Bazı öğretmenler özellikle olumsuz etiketlemelerin etiketlenen kişilerin yüzüne söylenmediği için verilen tepkileri bilmedikleri yönünde görüşlerde bulunmuşlardır. Bu görüşleri destekleyen bazı ifadeler aşağıdadır:

*"...bir öğretmen için sinsi diyorum. Yüzüne söylemediğim için nasıl etkilediği konusunda bir fikrim yok açıkçası...(ÖĞRT 2)"*

*"...kişi bunu bilmediği için zaten sıkıntı yaratmıyor. Biz bunu başkalarıyla konuşurken kullanıyoruz...(ÖĞRT 8)"*

*"...öğretmenler arasında çok fazla oluyor. Ama yüze karşı değil. Genelde arkalarından söylüyorum...(ÖĞRT 7)"*



Şekil 4. Öğretmen görüşlerine göre etiketlere verilen tepkiler

Şekil 4'e göre öğretmenler özellikle olumsuz etiketler karşısında reddetme ve uzaklaşma temaları altında bütünleştirilen görüşleri destekler yönde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde etiketlenen kişilerin, etiketlemeleri kabul etseler de etmeseler de, yapılan etiketlemeler doğrultusunda davranışlarda bulunduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise yapılan etiketlemelerin kişiyi etkilemediği ve bu yüzden de ciddiye alınmadığı yönünde görüşler bildirmişlerdir. Temalara yönelik açıklamalar aşağıda detaylandırılmıştır.

**Uzaklaşma:** Katılımcılar etiketlenen kişilerin yapılan etiketlemeler karşısında, özellikle olumsuz etiketler karşısında, kişilerden ya da o ortamdan kendilerini geri çekebilmektedirler. Örnek bazı ifadeler aşağıdadır:

*"...bence olumsuz etkiliyor. O çocuk bir daha cevap vermiyor, sessizleşiyor...(ÖĞRT 3)"*

*"...teknolojiden uzak olan öğretmenlerle ilgili oluyor. Bu kullanımlar ilk zamanlar daha çok oluyordu. Bu da öğretmenin yeniliğe açık olup olmaması ile ilgili. Bu yüzden mesela okulumuzdan tayin isteyen öğretmenimiz oldu. Çünkü bizim okulumuz fen lisesi. Burada teknoloji olmak zorunda...(ÖĞRT 5)"*

*"...bu kullanımların öğrenme öğretme sürecinden o öğretmenleri soğuttuğunu düşünüyorum...(ÖĞRT 1)"*

*"...öğrenci tembelsin zeki değilsin kullanımlar karşısında araya bir mesafe koyuyor, arada duvarlar oluşuyor...(ÖĞRT 4)"*

**Etiketi Kabul etme:** Bu tema altındaki öğretmen görüşleri yapılan etiketlemelerin, özellikle olumlu etiketlemelerin, etiketlenen kişi tarafından kabul edildiği yönündedir. Bu temayı destekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*"...ama onun yüzüne de söylüyorum. O da bunu kabul ediyor...(ÖĞRT 7)"*

*"...bu beni mutlu etti çok, hoşuma gitti...(ÖĞRT 6)"*

*"...zaten kendileri de farkında oldukları için bu davranışlarının pek büyük bir tepki vermiyorlar. Bir kabullenmişlik var yani...(ÖĞRT 1)"*

**Etikete layık olma:** Öğretmenler, etiketlenen kişilerin yapılan betimlemelere layık olmaya, betimlemelerin doğruluğunu kanıtlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*"...kendileri için başarılı, zeki denen öğrenciler de daha çok hırslandılar. Bir önceki yıl bu kadar başarılı öğrenci değildi mesela ikisi de. Ama uzaktan eğitimde gördüğüm kadarıyla soru soruyorum anında cevap veriyor, geri dönüş yapıyor. Arkadaşları da öyle dediği için onlar da daha çok soru çözüyor, bana daha çok soru gönderiyorlar. Önceden ben o çocukların bana soru gönderdiklerini hatırlamıyorum. Şimdi çok fazla gönderiyorlar...(ÖĞRT 3)"*

*"...benim için bir betimleme yapıldığını ya da sıfat kullanıldığını duyduğum zaman biraz olumluysa sorumluluk yüklüyor. Ben öyle bir insanım ve öyle olmam gerek gibi. Mesela neşelisin dediği zaman hep neşeli olmam gerekiyor gibi hissediyorum. Ya da işte sinirlisin dediği zaman sinirlendiğimi hissediyorum. Yani o birazcık şey yüklüyor insana, öyle değilsen de öyleymiş gibi hissediyorsun...(ÖĞRT 4)"*

**Etiketi ciddiye almama:** Öğretmenler, yapılan bazı etiketlemelerin etiketlenen kişiler tarafından önemsemediğini belirtmektedirler. Örnek bazı ifadeler aşağıdadır:

*"...ama sınıf ortamında gırgır, şamata diye bazıları onları pek takmıyor. Ben böyle olduğum için değil diyor...(ÖĞRT 8)"*

*"...öğretmenler az çok kişiliğini tamamlamışlar. Öğrencilerin kullanımlarına göre kendini tatmin etme ya da kötü görme durumunun olacağını düşünmüyorum...(ÖĞRT 5)"*



**Reddetme:** Katılımcılar bu temada kendileri için yapılan bazı olumsuz etiketlemelerin kendilerini yansıtmadığı ve bu etiketlemeleri kabul etmediklerini belirtmişlerdir. Temaya ilişkin aktarılan görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

*“...çünkü onun değerlendirmesi benim için çok önemli değil birincisi. İkincisi de ağzınla kuş tutsan da öğretmen idare arasındaki gerçeklik. Ben itiraz da edebilirim, çok itiraz eden dik başlı biri de olabilirim ama hakkımın dışındaki bir şeyi söylemem, söylememeye çalışırım en azından. Mesela toplantılarda falan da öyledir. Hep konuşan ve itiraz eden ben görürüm...(ÖĞRT 2)”*

*“...şaşırdım, aslında öyle bir insan değilim. Olması gereken şey olmayınca itiraz ederim...(ÖĞRT 7)”*

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Nitel durum çalışması desenine uygun olarak yürütülen bu araştırma sonucunda, incelenen durumların genelleme niyeti olmadan kendi bağlamsal sınırları içerisinde kalmak kaydıyla bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler neticesinde uzaktan eğitim döneminde etkileşimin kısıtlı olması nedeniyle etiketlemelerin de kısıtlı olmasını belirtmelerine rağmen bu süreçte çeşitli etiketlerin kullanıldığını belirtmişlerdir.

Bu araştırmada COVID-19 pandemisi nedeniyle uygulanan uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin etiketleme olgusunu nasıl deneyimlediklerinin derinlemesine anlaşılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrenci görüşlerinden elde edilen verilere göre uzaktan eğitim döneminde ayrımcı bir dil içeren siyasal, inanç ve mezhep temelli, engellilere yönelik etiketlerin kullandığı ortaya konmuştur. Öğretmen görüşlerine göre ise uzaktan eğitim döneminde ise herhangi bir grubu dışlayan, ayrımcılığa uğratan etiketler yerine daha ılımlı etiketlerin kullanıldığını belirlenmiştir.

Öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinde yapılan etiketlemeler öğrenciden öğretmene, öğrenciye, yöneticiye; öğretmenden ve yöneticiden öğrenciye şeklindedir. Durum 2 için ise yapılan etiketlemeler öğretmenden öğrenciye, öğretmene, yöneticiye; öğrenciden öğretmene, öğrenciye, yöneticiye ve yöneticiden öğretmene, öğrenciye şeklindedir. Öğrenci, öğretmen ve yönetici grupları arasında yapılan etiketlemeler öğrenciler için öğrencilerin öğretmenleri etiketlemesine yoğunlaşmaktadır. Bu durum uzaktan eğitim sürecinde etkileşimin çok fazla olmaması ve çevrim içi derslerde odak noktasının genellikle öğretmen olduğunu göstermektedir. Öğretmenler için ise yapılan etiketlemeler öğretmenden öğrenciye şeklinde yoğunlaşmaktadır. Her iki durumda da öğrenci öğretmen arasındaki etiketlemelerin yoğunlaşması bu süreçte etkileşimin öğrenci-öğretmen grupları arasında yoğunlaştığını göstermektedir. Etiketleme güç ilişkilerini içeren bir süreçtir; toplumda güçlü konumda bulunan aktörler etiketlemeyi yapmaktadır (Becker, 2017; Moncrieffe, 2007). Ancak bu araştırmada öğrencilerin kendilerinden daha güçlü konumda bulunan öğretmen ve yöneticiler için uzaktan eğitim döneminde de olsa etiketler kullandıkları ortaya konmuştur. Bu durum çevrim içi ders platformlarında öğretmenin odak noktası olması ve öğrencilerin bu nedenle öğretmenleri etiketledikleri şeklinde yorumlanmaktadır. Öğrenciden öğrenciye, öğretmenden öğrenciye, öğrenciden yöneticiye ve yöneticiden öğrenciye yapılan etiketlemeler ise bu durumu takip etmektedir. Thomas’a göre (1997) etiketleyenler genellikle öğretmen ve yönetici gibi kişiler olsa da akran etiketlemesi de oldukça yaygın ve ciddi bir sorundur. Öğretmenler için ise uzaktan eğitim döneminde yapılan etiketlemelerin yoğun bir şekilde öğretmenden öğrenciye yapıldığı belirlenmiştir. Bu durumu öğretmenden öğretmene, öğretmenden öğrenciye, öğretmenden yöneticiye şeklinde yapılan etiketlemeler takip etmektedir. Nitekim sosyal yapının anlaşılmasında çok şey ifade eden etiketlerin (Ashforth ve Humphrey, 1995) okul içindeki ilişkilerin ve etkileşimin yönünü de tayin ettiği söylenebilir. Uzaktan eğitim döneminde yapılan etiketlemelerin nedenlerine bakıldığında hem öğrenciler hem de öğretmenler için canlı derslere katılım, mesleki yeterlik-performans, teknolojik yeterlik, insan ilişkileri

ve iletişim ile olumsuz davranış temalarının ortak olduğu görülmektedir. Öğrenci, öğretmen ve yönetici grupları arasında yapılan etiketlemelerde öğrenciler için *zeki, ilgili, boş vermiş, azimli* gibi yetenek ve çalışma heveslerine yönelik etiketlemelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bunun yanı sıra *kaliteli, beceriksiz, vasıfsız* gibi mesleki yeterlik ve performansa; *ilgili, teknoloji kürdü, teknoloji cahili* gibi teknolojik yeterliklere; *ilgili, ilgisiz, tembel, çalışkan* gibi canlı derslere katılıma; *anlayışlı, düşünceli, öcalan* gibi insan ilişkileri ve iletişime; *boş, tutarsız* gibi olumsuz davranışlara; *genç, yaşlı, teknoloji özürü* gibi yaşa yönelik etiketlemelerin yapıldığı ortaya konmuştur. Öğretmenler için ise öğrencilerin canlı derslere katılım durumuna göre *tembel, çalışkan, başarılı* gibi etiketlemelerin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca *beceriksiz, kaliteli* gibi mesleki yeterlik-performansa; *dedikodu, lüzumsuz* gibi olumsuz davranışlara; *duyarlı, anlayışsız, sorunlu* gibi insan ilişkileri ve iletişime; *teknoloji özürü* gibi teknolojik yeterliklere; *çekingen, içine kapanık* gibi sosyo-ekonomik düzeye yönelik etiketlemelerin yapıldığı belirlenmiştir. Bu nedenlerin yanı sıra öğrencilerden farklı olarak öğretmenler, öğrenci ve öğretmenlerin okul türünün gerektirdiği niteliklere sahip olamayanların da etiketlendiğini belirtmişlerdir. *Hareketli, sivri tip, beceriksiz* gibi etiketlerin beklentiyi uymamasından kaynaklı etiketlemeler olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen okul bir proje okulu ve fen lisesi olduğu için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin, okuldaki öğretmenlerden, öğrencilerden ve okul yöneticilerinden yüksek beklentilere sahip olduğu görülmekte ve bu beklentilerin de etiketlemelere neden olduğu düşünülmektedir. Nitekim Rist (1977) etiketlerin beklentiyi de beraberinde getirdiğini belirtmektedir. Uzaktan eğitim döneminde etiketlemelerin öncelikli nedeninin hem durum 1 için hem de durum 2 için kişilerin davranışları ve tutumlarının olduğu belirlenmiştir. Thompson (2017) da öğretmenlerin süreç içerisinde öğrencilerini; sınıf içerisindeki davranışlarına göre öğrencilerini yargıladıklarını ve onları *tembel, çalışkan, uslu, şımarık* vb. şekilde etiketlediklerini belirtmektedir.

Öğrencilerin yetenek ve çalışma hevesi ile canlı derse katılım durumları öğrenciler için etiketlemenin nedenleri arasında iken ve öğretmenler için de canlı derse katılım etiketlemenin nedenleri arasında gösterilmektedir. Benzer şekilde Hargreaves, Hester ve Mellor (2012) ve Thompson (2017) da öğretmenlerin öğrenciyi öğrenmeye karşı tutumlarına ve yetenek ve çalışma heveslerine göre etiketlediklerini belirtmektedir. Ancak uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sınıf içi yetenek ve performanslarının gözlenmesi mümkün olmadığı için öğrencilerin canlı derslere katılım durumunun etiketlemelerin nedeni olduğu belirlenmiştir. Özellikle akademik etiketlerin bu nedene bağlı olarak kullanıldığı görülmüştür. Canlı derslere katılan öğrenciler her iki durum için de daha *başarılı, çalışkan* şeklinde etiketlenirken, canlı derse katılmayan öğrencilerin *tembel* şeklinde etiketlendikleri belirlenmiştir. Öğretmenler öğrenci ve grup ayrımı için akademik etiketleri kullanırlar. Bunlar öğretmene öğrencinin performansına ilişkin beklentilerin kalıplaşmış analizini sunar (Bird, 1980). Araştırmaya dahil edilen okul bir fen lisesi olduğu için öğrenci alımları sınavla yapılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerden yüksek beklentilerinin etiketlemelere yansıdığı düşünülmektedir. Ancak kişi kendisiyle ilgili olumsuz cümleleri tekrar tekrar duyduğu zaman kişiliği zedelenir (Referans). Grup baskısı, kişinin ego bütünlüğüne zarar vererek düşük benlik algısının oluşmasına neden olabileceği (Allport, 2016) için olumsuz etiketlerin kullanımından kaçınılması gerekmektedir. Kavuk ve Demirtaş (2021) tarafından pandemi sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar üzerine yapılan araştırma da öğrencilerin derse aktif katılımlarının bu süreçteki önemli sorunlardan biri olduğu ortaya koymuştur. Uzaktan eğitimde için gerekli olan şeyler internet erişimi ve bu erişimi sağlayacak bilgisayar, tablet ve ya telefon gibi teknolojik bir araçlardır. Bu durum orta ya da alt gelir grubundan aileler için önemli bir sorun arz olabilmektedir (Papuşcuoğlu, 2021). Etiketlerin ayrımcılık ve dışlamaya (Link ve Phelan, 2001) neden olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin ekonomik durumuna göre dışlandıkları ya da ayrımcılığa uğradığı düşünülmektedir.

Öğrenci ve öğretmenler için öğretmenlerin mesleki yeterlik ve performansları ile teknolojik yeterlikleri etiketlemenin nedenleri arasında gösterilmektedir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler öğretmenleri ve okul yöneticilerini mesleki yeterliklerine göre etiketlemektedirler. Bu gruplar uzaktan eğitim sürecinde mesleki açıdan daha yeterli gördükleri kişiler için daha olumlu etiketler kullanırken

mesleki açıdan daha yetersiz gördükleri kişilere daha olumsuz etiketlemeler yapmaktadır. Bu süreçte özellikle öğretmenlerin teknoloji kullanma becerileri ön plana çıkmıştır. Nitekim öğrencilerin öğretmenleri, onların teknolojik araçları kullanma, canlı dersleri açma vb. gibi durumlara göre etiketledikleri belirlenmiştir. Ancak bu nedenle kullanılan bazı etiketlerin (teknoloji kürdü, teknoloji engelli vb.) ayrımcı bir dil içerdiği görülmüştür. Öztekin ve Öztekin (2020) de dijital oyunlarda nefret söylemi ve ayrımcı dilin kullanımının oldukça yaygın olduğunu; siyasal, kadınlara, yabancılara ve göçmenlere, engellilere yönelik cinsel kimlik temelli, inanç ve mezhep temelli isimler kullandıkları ortaya konmuştur. Ayrımcı dilin kullanılmasının ve normalleşmesinin toplumda dışlama, ayrımcılık ve kutuplaşmalara neden olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle gençler arasında bu tür söylemlerin normalleşmesinin ve yaygınlaşmasının önüne geçilmesi önemli görülmektedir. Bakioglu ve Çevik (2020) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin bu süreçte kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin herhangi bir eğitim almamaları ve mesleki alan bilgi ve becerilerini uygulama fırsatı bulamamalarının öğretmenlerin teknolojik yeterlik ve mesleki yeterlik açısından etiketlenmesinin nedeni olarak gösterilebilir.

Etiketlemenin nedenleri arasında yer alan etkenlerden bir diğeri de öğrenciler için yaş, öğretmenler için ise sosyo-ekonomik düzeydir. Öğrenciler yapılan bazı olumsuz etiketlemelerin, öğretmenlerin daha yaşlı olmasına bağlamışlardır. Shohel (2012) uzaktan eğitimin uygulanmasında etkili çalışmanın temel yordayıcılarına dikkat çekmiştir. Paradoksal olarak, genç ve daha az deneyimli öğretmenlerin daha etkili olma olasılığı daha yüksektir; Modern teknolojilerin kullanımında daha az beceriye sahip daha deneyimli öğretmenler, uzaktan öğrenmeyi tehdit edici olarak algılayabilir çünkü öğretim materyalinin dijital forma dönüştürülmesinde, öğrencilerin bilgilerini değerlendirmede başarısız olabilir veya öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimden yoksun olabilirler (Tao & Yeh, 2008). Öke (2018) de yürüttüğü araştırmada yaşa bağlı etiketlemelerin yapıldığını ve bu etiketlemelerin ayrımcı davranışların yeniden üretimi sürecine katkıda buldukları yönünde argümanlar ortaya koymaktadır. Öğretmenler ise öğrencileri, onların aile profiline ve geldikleri çevreye bağlı olarak etiketlemelerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle daha kırsal ve orta gelirli ailelerin çocuklarına bağlı oldukları için öğrencileri *çekingen*, *saygılı*, *terbiyeli* şeklinde nitelediklerini belirtmişlerdir. Nitekim Öğrencilere yönelik etiketleme onların sosyo-ekonomik düzeyleri baz alınarak da yapılabilmektedir (Hargreaves, Hester ve Mellor, 2012; Pountney, 2017; Rist, 1970; Thompson, 2017).

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde etiketlemelere verilen tepkilerde etiketlenen kişinin, kabul etmesi ön plana çıkarken; öğretmenlerle yapılan görüşmelerde etiketlenen kişinin ortamdaki, süreçten ve kişilerden uzaklaşması ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde uzaklaşma teması öğretmenden soğuma temasıyla benzerlik gösterdiği düşünülebilir. Uzaktan eğitim sürecinde özellikle öğrencilerin, olumsuz etiketleme sonucunda derslerden ve etiketleme yapan öğretmenlerden uzaklaştıkları ve derslere katılmadıkları; öğretmenlerin ise ortamdaki, eğitim-öğretim sürecinden uzaklaştıkları belirlenmiştir. Bu durum özellikle olumsuz etiketlemelerin dışlanmalara neden olabileceği şeklinde yorumlanmaktadır. Bir kişi veya grubun sosyal açıdan uygun olduğu zaman farklı örgüt üyeleri ile etkileşime girmemesi, kalması dışlanma olarak tanımlanmaktadır (Robinson, O'Reilly ve Wang, 2013). Eğitim kurumlarında çalışanlar arasında yaşanan dışlanmanın öğretim sürecine ve örgüt iklimine zarar vermekte, öğretmen ve yöneticilerin aidiyet duygularının azalmasına ve örgüt içi çatışmalara neden olmaktadır. Okul ortamında öğretmen ve yöneticilerin yaşadığı dışlanma psikolojik sorunlar, performansta azalma, motivasyon kaybı, meslekten soğuma gibi bireysel sonuçlara neden olurken; eğitim-öğretime olumsuz etki, örgüt iklimini bozma, çatışmalara neden olma gibi örgütsel sonuçlara neden olmaktadır (Erdemli ve Kurum, 2019). Dışlanma okul ortamında sadece çalışanların deneyimlediği değil öğrencilerin de deneyimlediği bir olgudur ve çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır (Çeliköz ve Türkan, 2017; Genç, Taylan ve Barış, 2015; Marshall ve Calderón, 2005; Wang, 2011). Ergenlerin deneyimlediği dışlanma benlik saygısı, anlamlı var oluş, kontrol ve gruba aidiyet gibi

ihtiyaçları engelleyebilmekte; üzüntü ve öfke duygularının artmasına neden olabilmektedir (Williams, 2007; Willims ve Nida, 2009).

Etiketi kabul etme ve etikete layık olma, öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde etiketlere verilen ortak tepkiler olarak belirlenmiştir. Özellikle yapılan olumlu etiketlemelerde kişilerin etiketi doğrulamak için etikete konu olan davranışı doğrulama çabası içinde oldukları belirlenmiştir. Bu durumun alan yazında kendini gerçekleştiren kehanet olarak karşımıza çıkan kavramla örtüştüğü düşünülmektedir. Öğrencilerin, öğretmen beklentileri doğrultusunda hareket etmesi kendini gerçekleştiren kehanetin harekete geçmesine yol açabilmektedir (Booher-Jennings, 2008). Benzer şekilde Waterhouse (2004) tarafından yapılan araştırmada etiketlerin, öğrenciler için baskın kategoriler haline geldikten sonra öğrenciler için *temel kimlik* dediği şey haline gelebileceği belirtilmektedir. Chandrasegaran ve Padmakumari (2018) tarafından eğitim alanında kendini gerçekleştiren kehanetin rolünü anlamak amacıyla nitel desende yürütülen araştırma sonuçları da öğretmenlerin beklentileri, tahminleri, etiketleri ve yorumları öğrencinin yaşamının kişisel, sosyal, psikolojik ve akademik yönleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak öğrencilerin öğretmenleri tarafından kendilerine yapılandırılan etiketi kabul etmemesi de söz konusu olabilmektedir (Cross, 2019). Nitekim etiketi reddetme ve bazen etiketin haksız olduğunu ispatlamak için, öğrencilerin davranışı değiştirerek tersi yönde davrandıkları ortaya konmuştur. Hem durum 1 hem de durum 2 için etiketlere verilen tepkiler temalarında reddetme ve davranışı değiştirme temaları ön plana çıkan temalardan olmuştur. Haralambos ve Holborn (2013) tarafından Londra'da yapılan bir çalışmada düşük başarılı olarak etiketlenen siyahi kızların düşük başarı göstermediği; öğretmenlerinin haksız olduklarını kanıtlamak için daha çok çalıştıkları belirtilmektedir (Akt. Cross, 2019). Chang (2011) tarafından yapılan araştırmada yüksek öğretmen beklentisinin her zaman öğrenci açısından olumlu sonuçlanmadığı, öğrenci başarısında motivasyon, istek ve heves gibi çeşitli etkenlerin de önemli rolü olduğu ortaya konmuştur.

Genel olarak, sosyal yapının anlaşılmasında çok şey ifade eden etiketleme, etiketleyen kişilerin kategoriler oluşturması ve dış dünyayı anlamlandırması için kullanılmasına rağmen (Ashforth ve Humphrey, 1995) kişilerin kimlik oluşumu üzerindeki etkisi (Becker, 2017; Goffman, 2019) ve etiketlenen kişinin dışlanma ve ayrımcılığa maruz kalabileceği göz ardı edilmemelidir (Ashforth ve Humphrey 1995; Major ve O'Brien, 2005; Link ve Phelan, 2001). Araştırmaya dahil edilen öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarına göre, hem öğretmen hem de öğrenci açısından çeşitli zorlukları bulunan uzaktan eğitim sürecinde kişilerin eğitim öğretim süreçlerinden uzaklaşması, dışlanması ya da bu süreçte olumsuz duygulara neden olabilecek etiketlemelerin yapılmaması gerektiği düşünülmektedir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlere göre olumsuz etiketlemeler kişilerin olmadığı ortamlarda yapılmakta ancak etiketlenen öğretmenin haberi olduğunda ise öğretmenlerde motivasyon kaybına neden olabilmekte, olumlu etiketler ise kişiye daha fazla sorumluluk yükleyebilmektedir. Bu nedenle örgüt içinde olabildiğince az etiketlemenin yapıldığı bir örgüt kültürü oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Özellikle etiketlemenin kendini gerçekleştiren kehanetle ilgili yakından ilişkisi düşünüldüğünde öğrenciler için olumsuz akademik etiketlemeler onların benlik algısını etkileyebileceği göz önünde bulundurularak bu tür etiketlemelerden kaçınılması gerekmektedir.

## Kaynakça

- Adair, J. K. (2015). *The Impact of Discrimination on the Early Schooling Experiences of Children from Immigrant Families*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Allport, G. W. (2016). *Önyargının doğası*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları.
- Aronson, J. (2004). The threat of stereotype. *Educational Leadership*, 62(3), 14-19.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Labeling processes in the organization. *Research in Organizational Behavior*, 17, 413-61.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1997). The ubiquity and potency of labeling in organizations. *Organization Science*, 8(1), 43-58.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Becker, H. S. (2017). *Hariciler (outsiders): Bir sapkınlık sosyolojisi çalışması* (3. bs.). (Ş. Geniş ve L. Ünsaldı, Çev.). Ankara, Heretik. (Orijinal eserin yayın tarihi 1963).
- Bhattacharya, P., Banerjee, D., & Rao, T. S. (2020). The "untold" side of COVID-19: Social stigma and its consequences in India. *Indian journal of psychological medicine*, 42(4), 382-386.
- Bhanot, D., Singh, T., Verma, S. K., & Sharad, S. (2020). Stigma and discrimination during COVID-19 pandemic. *Frontiers in Public Health*, 8, 829.
- Booher-Jennings, J. (2008). Learning to label: Socialisation, gender, and the hidden curriculum of high-stakes testing. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 149-160. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/01425690701837513>
- Bowers, T. (2011). You've been labelled at work. What do you do now? Retrieved from <https://www.techrepublic.com/blog/career-management/youve-been-labeled-at-work-what-do-you-do-now/>
- Canales, MK. (2000) Ötekileştirme: Farklılık anlayışına doğru . *Adv Nurs Sci* 2000 Haz 1; 22 (4): 16 - 31.
- Chandrasegaran, J. & Padmakumari, P. (2018). The Role of Self-Fulfilling Prophecies in Education: Teacher-Student Perceptions. *Journal on Educational Psychology*, 12(1), 8-18.
- Chang, J. (2011). A case study of the "Pygmalion Effect": Teacher expectations and student achievement. *International education studies*, 4(1), 198.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and reserach desing: Choosing amang five approaches*. London: Sage Publications Inc.
- Cross, J. (2019). Universal design for learning: Teacher and administrator perspectives in elementary education (Doctoral Dissertation). Northeastern University, Boston.
- Çam, O., ve Bilge, A. (2007). Ruh hastalığına yönelik inanç ve tutumlar. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 215- 223.
- Çeliköz, N., & Türkan, A. (2017). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin okulda dışlanmışlık düzeylerinin incelenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi/ OMU Journal of Education Faculty*, 36(2).
- Demirtaş, A. (2004). Sosyal sınıflandırma, kişilerarası beklentiler ve kendini doğrulayan kehanet. *İletişim Araştırmaları*, 2(2), 33-53.
- Duckworth, V., Flanagan, K., McCormack, K., & Tummons, J. (2012). *Understanding behaviour 14+*. Open University Press McGraw-Hill Education (UK), Berkshire.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2020). Social stigma associated with COVID-19. <https://www.who.int/publications/i/item/social-stigma-associated-with-covid-19> adresinden 29.12.2021 tarihinde alınmıştır.
- Ercole, J. (2009). *Labeling in the classroom: Teacher expectations and their effects on students' academic potential* (Honors Scholar Thesis). University of Connecticut, Storrs.
- Erdemli, Ö., ve Kurum, G. (2019). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin gözünden okulda dışlanma: Nedenleri ve sonuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Advance online publication. doi:10.16986/HUJE.2019051589*.
- Genç, Y., Taylan, N. Ç., ve Barış, İ. (2015). Roman çocuklarının eğitim süreci ve akademik başarılarında sosyal dışlanma algısının rolü. *Internation Journal of Social Science (IASS)*, 33, 79-97.
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2018). *Sosyolojide temel kavramlar*. Ali Esgin (Çev.). Ankara: Phoenix.

- Goffman, E. (1974) Stigma ve sosyal kimlik . Rainwater, L (ed), *Deviance and Liberty, Social Problems and Public Policy 1974* . New York : Routledge ; 1974 .
- Goffman, E. (2019). *Damga: Örselenmiş kimliğin idare edilişi üzerine notlar*. Ş. Geniş, L. Ünsaldı ve S. N. Ağırnaslı (Çev.). Ankara: Heretik. (İlk baskı. 1963).
- Gunter, H. (2004). Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 25(1), 21-41. DOI: 10.1080/0159630042000178464
- Hargreaves, D. H., Hester, S., & Mellor, F. J. (2012). *Deviance in classrooms*. Routledge: London and New York
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagogoloji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Kraft, M. A., Simon, N. S., & Lyon, M. A. (2020). Sustaining a Sense of Success: The Importance of Teacher Working Conditions during the COVID-19 Pandemic. EdWorkingPaper No. 20-279. *Annenberg Institute for School Reform at Brown University*.
- Kurtdaş, M. Ç. (2020). Covid-19'un toplumsal etkileri üzerine bazı değerlendirmeler. *Şehir ve Medeniyet Dergisi Journal of City and Civilization*, 532-545. ISSN: 1308-8386
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363–85.
- Lungu, M. (2016). The consequences of labelling on personality development. *Educația Plus*, 15(1), 112-131.
- Machu, E. (2013). Causes and consequences of labelling gifted pupils at selected elementary schools. *The New Educational Review*, 31(1), 185-204.
- Madran, H. A. D. (2012). Temel beklenti etkisi: Kendini gerçekleştiren kehanet. İçinde *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (pp. 29-41). Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology*, 56, 393–421.
- Marshall, J., & Calderón, V. (2005). *Social exclusion in education in Latin America and the Caribbean. Discussion Draft*. Washington DC: Inter-American Development Bank.
- MEB. (2020). Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu. Retrieved from [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_05/06105923\\_BasYvuru\\_ve\\_Uygulama\\_KYlavuzu\\_2020\\_GuYncel.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_05/06105923_BasYvuru_ve_Uygulama_KYlavuzu_2020_GuYncel.pdf)
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Jossey Bass.
- Moncrieffe J. (2007). Labelling, power and accountability: How and why 'our' categories matter. In J. Moncrieffe & R. Eyben (Eds.), *The Power of labelling: How people are categorized and why it matters* (pp. 1-17). London: Earthscan.
- Öke, Y. C. (2018). Gençlere Yönelik Ayrımcı Söylem ve Pratiklerin Yaşa Dayalı Görünümleri, Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi; Aydın.
- Öztekin, H., & Öztekin, A. (2020). Dijital Oyunlarda Nefret Söylemi ve Ayrımcı Dil: Agar. io Örneği. *Turkish Studies-Social Sciences Dergisi*, 15(1), 533-558.
- Papuşcuoğlu, T. (2021). Eğitim hakkı üzerine bir tartışma: Uzaktan eğitim sürecinin Bourdieu üzerinden bir analizi. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, 4(6), 129-148.
- Patton, M.Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme YöntemleriM. Bütün ve S.B. Demir (ÇEv. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pountney, L. (2017). *My revision notes: AQA A-level sociology*. London, Hachette UK.
- Rist, R. C. (1977). On Understanding the Process of Schooling: Contributions of Labeling Theory. In J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 292-305). New York: Oxford University Press.
- Robinson, S. L., O'Reilly, J., & Wang, W. (2013). Invisible at work: An integrated model of workplace ostracism. *Journal of Management*, 39(1), 203-231.
- Sağlık Bakanlığı (2020). 29.12.2020 tarihinde <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html> adresinden alınmıştır.
- Schormans, A. F., Hutton, S., Blake, M., Earle, K., & Head, K. J. (2021). Social isolation continued: Covid-19 shines a light on what self-advocates know too well. *Qualitative Social Work*, 20(1-2), 83-89.
- Sevim, K. (2020). Sosyal çalışma ve damga. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 4(1), 44-54.
- Shohel, M. M. C., & Banks, F. (2010). Teachers' professional development through the English in action secondary teaching and learning programme in Bangladesh: Experience from the UCEP schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5483-5494. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.894>

- Sowards, A. K. (2015). Labeling: Student Self-Esteem and the Stigma of a Label, *Theses, Dissertations and Capstones*. Paper 976.
- Tao, Y., & Yeh, Ch. R. (2008). Typology of teacher perception toward distance education issues – A study of college information department teachers in Taiwan. *Computers & Education*, 50(1), 23-36. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.03.005>
- Taylor, L. M., Hume, I. R., & Welsh, N. (2010). Labelling and self-esteem: the impact of using specific vs. generic labels. *Educational Psychology*, 30(2), 191-202.
- Thomas, S. C. (1997). On understanding the processes of peer rejection: The potential contributions of labelling theory. *The School Community Journal*, 7(2), 77.
- Thompson, K. (2017). Teacher labelling and the self-fulfilling prophecy #class notes. Retrived from <https://revisesociology.com/2017/11/01/labelling-self-fulfilling-prophecy-education/>
- Thomson, M. M. (2012). Labelling and self-esteem: does labelling exceptional students impact their self-esteem?. *Support for Learning*, 27(4), 158-165. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12004>
- Tuna Uysal, M. & Tan Eren, G. (2020). COVID-19 salgın sürecinde sosyal medyada yaşlılara yönelik ayrımcılık: Twitter örneği. *Turkish Studies*, 15(4), 1147-1162. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44396>
- Üstün, Ç. & Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(Special Issue on COVID 19), 142-153.
- Varışlı, B., & Gültekin, T. (2020). Yaşlı ayrımcılığının pandemi hali: COVID-19 sürecinde kuşaklararası etkileşimin dönüşümü. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Wang, L. (2011). Social exclusion and inequality in higher education in China: A capability perspective, *International Journal of Educational Development*, 31, 277–286.
- Waterhouse, S. (2004) Deviant and non-deviant identities in the classroom: patrolling the boundaries of the normal social world, *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 69-84
- Williams, K. D. (2007). Ostracism: The kiss of social death. *Social and Personal Psychology Compass*, 1(1), 236–247. doi:10.1111/j.1751-9004.2007.00004x
- Williams, K. D. ve Nida, S. A. (2011). Ostracism: Consequences and coping. *Current Directions. Psychological Science*, 20, 71-75. doi: 10.1177/0963721411402480
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3. bs.). London: Sage Publications Inc.



## Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Okuma ve Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri<sup>1</sup>

### Primary School Teachers' Opinions on the Problems of Students with Reading and Writing Difficulties in the Distance Education Process and Suggestions for Solutions

Sülbiye Dilara ÇAVDARLI , MEB, dilaracavdarli@gmail.com

Ruhan KARADAĞ YILMAZ , Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, rkaradag@erbakan.edu.tr

---

Çavdarlı, S.D. ve Karadağ Yılmaz, R. (2022). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 89-113.

Geliş tarihi: 28.07.2022

Kabul tarihi: 29.09.2022

Yayımlanma tarihi: 28.12.2022

---

**Öz.** Araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma yazma güçlüğü olan öğrencilere uyguladıkları eğitsel uygulamaların ve eğitim uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunların tespit edilmesidir. Temel nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılında herhangi bir fiziksel ve zihinsel sorunu olmayan ancak sınıf düzeyine uygun okuma yazma performansı sergileyemeyen öğrencileri olan 20 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uzaktan eğitim sürecinin okuma yazma güçlüğü olan öğrencileri ve öğretmenleri olumsuz etkilediği, çevrimiçi derslere katılmayan öğrencilerin okumalarının ve yazmalarının olumsuz yönde ilerlediği, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerle iletişim sorunları ve psikolojik, eğitsel, sistemsel, öğrenciden ve aileden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler okumaya oranla yazma eğitiminin daha zorlayıcı bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinin hibrit eğitimle daha verimli olacağı ve öğrencilerin seviyelerine göre ayrı zamanlarda ders yapılmasının faydalı olacağı bulgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma güçlüğü, Yazma güçlüğü, Uzaktan eğitim.

**Abstract.** The main purpose of the research is to determine the educational practices applied by classroom teachers to students with reading and writing difficulties in the distance education process and the problems they encounter during education practices. The data of the research, which was carried out using the basic qualitative research design, were collected through interviews with 20 classroom teachers who had students who did not have any physical and mental problems but could not display literacy performance appropriate for their grade level in the 2020-2021 academic year. Content analysis technique was used in the analysis of the research data. As a result of the research, it was determined that the distance education process negatively affected the teachers and the students with literacy difficulties, and that the classroom teachers experienced communication problems with the students with reading and writing difficulties and psychological, educational, systemic, student and family problems in the distance education process. Teachers stated that writing education is a more challenging process than reading. It has been found that the distance education process will be more efficient with hybrid education, and it will be beneficial to conduct lessons at separate times according to the level of the students.

**Keywords:** Reading difficulties, Writing difficulties, Distance education.

---

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.





## **Extended Abstract**

**Introduction.** The Covid-19 pandemic has disrupted education worldwide, creating extraordinary new challenges for students, families, educators, and policymakers. The fact that many students were away from the face-to-face reading and writing teaching process during the epidemic brought along many problems. While classroom teachers can identify students with reading and writing difficulties through one-to-one reading and writing activities such as reading aloud and dictation activities in the 1st and 2nd grade, the distance education process has limited the classroom teachers' studies for students with reading and writing difficulties. The main goals of the research are to determine the educational practices and methods applied by classroom teachers to students with reading disability in the distance education process, and to designate the problems they encounter during education practices. In the literature, the lack of research on distance education and reading and writing difficulties has been noticed. It is thought that the results of this research will contribute to other scientific research about the distance education process and literacy difficulties. For this reason, this study is important in terms of determining the methods and techniques used by classroom teachers in distance education, how the reading and writing process progresses and how they produce solutions to the problems they experience.

**Method.** In the study, the basic qualitative research design was used. 20 classroom teachers who have students with literacy difficulties and who teach in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of primary school, although they do not have any mental, spiritual and emotional diagnosis, participated in the study. 13 female and 7 male teachers participated in the research. 30% of the teachers have 1-5 years of professional experience, 70% of them have 6-27 years of professional experience. 45% of the teachers teach 1st grade, 15% 2nd grade, 30% 3rd grade and 10% 4th grade students. It is seen that most teachers do not receive in-service training for students with reading and writing difficulties. A semi-structured interview form was used to get the opinions of the classroom teachers about the difficulties faced by students with reading and writing difficulties in the distance education process. Content analysis technique was used in the analysis of the research data.

**Results.** Depending on the research findings, the remote education process has a detrimental impact on students and teachers. It is discovered that students who did not attend the live lesson developed badly in their reading and writing, but students who attended the lessons on a regular basis progressed positively. According to the findings of the research, it has been determined that in the distance education process, primary school instructors experience communication challenges, psychological problems, educational problems, systemic problems, difficulties emerging from students, and family problems with students who have reading and writing obstacles. According to the results of the research, the fact that the students were separated from the school during the Covid-19 process adversely affected the students and teachers, the reading of the students with reading difficulties regressed, causing false learning, and reading retardation. In the study, it was revealed that teachers believed that writing education in the distance education process is a more challenging process than reading education. According to the results of the research, one of the most important problems that teachers have with students who have writing difficulties in the distance education process has been the inability to give immediate feedback to students' writings and not be able to intervene in mistakes.

**Discussion and Conclusion.** It has been found that hybrid education would make the distant education process more efficient, and that it will be useful to conduct lectures at different times depending on the level of the students. Also, it has been revealed that teachers aim to improve the process in distant education by using Web 2.0 technologies, sites with varied course content, and videos for students who have reading disability. The importance of Web 2.0 tools in the distance education process has increased even more. For teachers to use these tools actively in their lessons,



Web 2 tools should be introduced, and practical training should be given. The learning area that suffered the most in the distance education process was the writing skill. However, the number of studies in this area is very limited. For this reason, it is necessary to focus on the field of writing in studies on distance education.



## Giriş

Teknoloji kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte gelişen dünyaya ve teknolojiye bağlı olarak pek çok kurum ve kuruluşun bir değişim içine girmesi zorunluluk halini almıştır (Odabaş, 2003). Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler uzaktan iletişim ve etkileşim kurmayı kolaylaştırmış, eğitimde de bu değişim ve gelişime bağlı olarak gelişmiş yöntem ve teknikler kullanılmaya başlamıştır. Teknolojik aletlerin yaygınlaşması, bilgi ve becerilerin değişmesi ve çeşitlenmesi gibi etkenler uzaktan eğitimin önemini artırmış (Aşkar ve Altun, 2006), bu durum uzaktan eğitimin yaygınlaşmasına önemli fırsatlar yaratmıştır.

Eğitim alanındaki dijitalleşme Covid 19 küresel salgın süreciyle birlikte hız kazanmış ve uzaktan eğitim yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu süreçte eğitim öğretim etkinlikleri uzaktan eğitime uygun hale getirilmiş aynı zamanda eğitim ve teknoloji bütünleşmiştir (Çalışkan, 2020). Pandemi sürecine kadar bir tercih olarak uygulanan uzaktan eğitim pandemi sonrasında bir zorunluluk haline gelmiş (Erbil, Demir ve Armağan Erbil, 2021), belirli alanlarda uygulanan uzaktan eğitim pandemi süreciyle birlikte tüm eğitim kademelerini ilgilendirmeye başlamıştır (Bulut ve Susar Kırmızı, 2021). Bu süreçte uzaktan eğitim televizyonda yayınlanan eğitsel yayınlar, çevrimiçi öğrenme siteleri ve canlı dersler aracılığıyla gerçekleştirilmiş (Aydın Güngör ve Çakır, 2022), öğretmen ve öğrenciler internet aracılığıyla iletişime geçmeye başlamışlardır. Öğretmenler ders içeriklerini aktarmada eski yöntemleri geride bırakarak yeni yöntemler bulmak zorunda kalmış; bu süreçte dijital kaynaklar, çevrimiçi uygulamalar ve sosyal medya uygulamalarını daha etkin kullanmaya başlamışlardır.

Covid-19 salgını dünya çapında eğitimi kesintiye uğratmış, öğrenciler, aileler, eğitimciler ve politika yapıcılar için olağanüstü yeni zorluklar yaratmıştır. Bu sürecin öğrencilerin öğrenmesi ve esenliği üzerindeki etkileri henüz tam olarak anlaşılmamış olsa da geniş kapsamlıdır (Morando-Rhim ve Ekin, 2021). Uzaktan eğitim konusunda yapılan çalışma sonuçları bu uygulamaların birtakım sorunları beraberinde getirdiğini ortaya koymuştur. Asri, Cahyono ve Trisnani (2021) Covid-19 salgını sırasında özel gereksinimi olan öğrencilerin okuma öğreniminde öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılaştığı zorlukları tespit etmeye çalışmış, araştırma sonucunda Covid-19 sürecinde özel gereksinimi olan öğrencilerin en fazla karşılaştıkları sorunun yavaş öğrenme olduğu ortaya çıkmıştır. Dau (2022) Covid-19 salgını sırasında öğretmenlerin daha fazla iş yükü, daha fazla stres, teknik sorunlar, öğrencilerin uzaktan eğitime devam edecek teknolojik cihazlarının olmaması, ebeveyn yardımına duyulan ihtiyaç gibi pek çok sorunla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Suadi, Hanida ve Siregar (2022) Covid-19 salgını sırasında öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin öğrenme sisteminin yüz yüze sınıftan çevrimiçi sınıfa dönüşmesi nedeniyle kritik şekilde etkilendiğini, bu durumun öğrencilerin okuryazarlık becerileri üzerinde sayısız engel oluşturabileceğini, doğrudan rehberlik eksikliği, kötü internet bağlantısı, cihaz sahibi olma sorunu ve internet veri maliyeti gibi diğer potansiyel engeller nedeniyle öğretmenlerin çevrimiçi sınıf ortamında öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirmelerinin zor olduğunu ifade etmiştir. Putri vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin çevrimiçi öğrenmede bazı zorluklar ve kısıtlamalar yaşadıkları ortaya çıkarmıştır. Çalışmada öğrencilerin sınırlı iletişim ve sosyalleşmeyle ilgili sorunları olduğu, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için çevrimiçi öğrenme sürecinin daha fazla zorluk yarattığı belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ise yüz yüze sınıflarda normal olarak uyguladıkları öğretim yöntemlerini uzaktan eğitimde uygulayamama, teknolojik beceri eksikliği, e-kaynak eksikliği gibi konularda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında ise Erbaş (2021) uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmenlerinin EBA, Youtube, Zoom gibi uygulamalarla eğitim ortamını zenginleştirmeye çalıştıklarını ancak öğrencilerin araç-gereç eksikleri, internete bağlanamama ve ses-görüntü sorunları gibi problemlerle karşılaştıklarını bunun da eğitimin kalitesini düşürdüğünü belirtmiştir. Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021) tarafından yapılan çalışmada uzaktan



eğitimde ölçme-değerlendirme ve alt yapı sorunları, imkân eşitsizliği, öğrenci devamsızlığı, hizmet içi eğitim ihtiyacı gibi sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Yolcu ve Kurt (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki canlı ders uygulaması kullanımında karşılaştıkları sorunları tespit etmeye çalıştığı araştırmada; öğrencilerde motivasyon düşüklüğü ve dikkat dağınıklığı, ölçme-değerlendirme araçlarının yetersizliği, teknolojik araç gereç eksikliği gibi sorunların yaşandığını belirtmiştir. Benzer biçimde Alireisoğlu, Tüysüz ve Yiğit (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da uzaktan eğitim sürecinde altyapı ve teknik araç-gereç sorunlarının ön planda olduğu görülmektedir. Şenel Çoruhlu ve Uzun (2021)'un araştırmasında sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde en sık karşılaştığı problemler alt yapı sıkıntısı, teknolojik araç eksikliği, dikkat eksikliği, ödev kontrolünün yapılmaması ve yapılan hatalara dönüt düzeltme sağlanamaması şeklinde belirtilmiştir. Akyürek (2020) ise sosyalleşmeyi engellemesi, yüz yüze eğitimdeki iletişim ve etkileşimi sağlayamaması, tek başına ve yardımsız ders çalışmayan öğrenciler için uzaktan eğitimin olumsuz yanları olduğunu tespit etmiştir. Toptaş ve Öztöp (2021) pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamasının etkili sonuçlar vermediğini, süreçte yaşanan sorunların öğrencilerin derslerdeki kazanımlara istenen düzeyde ulaşamamasına ve öğrenmelerinde eksikler meydana gelmesine neden olduğunu belirtmiştir. Erzen ve Ceylan (2020) ise hazırlıksız başlayan uzaktan eğitim sürecinde yaşanan aksaklıklar ve yetersizliklerin nedenleri belirlenip önlem alınmazsa ileriki yıllarda öğrencilerin yetersiz, eksik ve hatalı bilgilerle donanmaya başlayacağına vurgu yapmıştır.

Uzaktan eğitim uygulamasının henüz okula yeni başlamış ve soyut işlemler dönemine geçmemiş öğrenciler için de bazı zorlukları olmuş; okulda yüz yüze yapılan tekrarlı okuma, dikte ve yazma çalışmalarıyla okuma yazma öğrenen öğrenciler uzaktan eğitimle birlikte bunları yapamaz duruma gelmişlerdir (Rusman, 2011; akt. Başaran, Vural, Eraslan, Belen ve Abar, 2022). Sirem ve Baş (2020) da uzaktan eğitim aracılığıyla yapılan okuma çalışmalarının anlama ve yazı yazma konusunda öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Salgın sürecinde pek çok öğrencinin yüz yüze okuma ve yazma öğretimi sürecinden uzak kalması birçok problemi beraberinde getirmiştir. Sınıf öğretmenleri okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencileri 1. ve 2. sınıfta sesli okuma, dikte etkinlikleri gibi birebir yaptıkları okuma ve yazma çalışmalarıyla tespit edebilirken, uzaktan eğitim süreci sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma güçlüğüne sahip öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmaları kısıtlamıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme eksiklerinin takip edilmesi ve okuma- yazma güçlüğü olan öğrencilerin tespit edilmesi zorlaşmıştır. Normal eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilere uygulanan yöntem ve tekniklerin uzaktan eğitimle uygulanabilmesi güçleşmiştir. Uzaktan eğitim süreci okuma- yazma güçlüğü olan öğrencilerle yüz yüze eğitimde birebir öğretim şeklinde gerçekleştirilen tekniklerin uygulanmasını engellemiş, yeni yöntem ve tekniklerin bulunmasını zorunlu hale getirmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenleri okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerine kendi geliştirdikleri yöntemleri uygulayarak bu sorunu ortadan kaldırmaya çalışmışlardır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin bu süreçte okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerle hangi uygulamalar yaptığının, süreci nasıl ilerlettiklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Okuma ve yazma güçlüğü öğrencilerin akademik hayatlarıyla beraber sosyal yaşamlarını da etkileyen bir sorundur. Bu nedenle okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından geride kalmamaları için çalışmalar yapılmalıdır. Uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunların tespit edilmesi ve buna yönelik önlemlerin alınması ileriki dönemde uzaktan eğitim sürecinde yapılacak okuma yazma uygulamalarının niteliğini artırmada büyük etkiye sahip olacaktır. Türkiye'de okuma ve yazma sorunları üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Ancak uzaktan eğitim sürecinin okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrenciler ve sınıf öğretmenleri üzerine etkisi hakkında çalışmalar kısıtlıdır. Bu bakımdan uzaktan eğitim sürecinin okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek ve bu alandaki çalışmaları zenginleştirmek amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Uzaktan eğitimde sınıf öğretmenlerinin okuma ve



yazma güçlüğü çeken öğrencilere uyguladıkları yöntem ve teknikleri tespit etmek, okuma yazma sürecinin nasıl ilerlediğini ve yaşadıkları sorunlar karşısında nasıl çözümler ürettiklerini belirlemek açısından bu çalışma önem taşımaktadır.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma yazma güçlüğü olan öğrencilere okuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları sorunların ve bu öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulamalarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- Uzaktan eğitimin okuma ve yazma eğitimine etkileri nelerdir?
- Okuma ve yazma eğitiminde uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar nelerdir?
- Okuma ve yazma güçlüğüne yönelik yapılan uygulamalar nelerdir?
- Okuma ve yazma güçlüğüne yönelik ek çalışmalar ve kullanılan teknolojik araçlar nelerdir?
- Uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğüne yönelik velilerle gerçekleştirilen çalışmalar nelerdir?
- Okuma ve yazma güçlüğüne yönelik kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri nelerdir?
- Farklı okuma ve yazma seviyelerindeki öğrencilerin eğitimini aksatmamaya yönelik alınan tedbirler nelerdir?

## Yöntem

Problem konusu bir durumun derinlemesine incelenmesini ve bu durum hakkında kişilerin algılarının, bakış açılarının ortaya konmasını amaçladığı için bu araştırma nitel araştırma yöntemi benimsenerek yürütülmüştür.

Çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda amaç bireylerin deneyim ve yaşantılarını nasıl anlamlandırdıklarını tespit etmektir (Arslan ve Kargın, 2021). Temel nitel araştırma, katılımcıların tecrübelerini ve tecrübelerine ilişkin geliştirdiği anlamları inceleyen nitel araştırma türüdür (Babbie, 2013; Worthington, 2013; akt. Öztürk ve Akdal, 2022). Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ve bu öğrencilere yönelik öğretimsel uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı için temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okuma yazma güçlüğü ve uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşleri derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde çalışan; zihinsel, ruhsal ve duygusal herhangi bir tanısı olmamasına rağmen okuma yazma güçlüğü yaşayan öğrencisi bulunan ve ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğretim yapan 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubuna sınıf öğretmenleri gönüllülük esasına göre dâhil edilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde öğretmenlerin ilkokul 1.2.3. ve 4. sınıflarda görev yapması, sınıfında okuma ve yazma güçlüğü olan öğrenci bulunması ve araştırmaya gönüllü katılım sağlaması araştırmada temel alınan ölçütleri oluşturmaktadır. Araştırmaya 13 kadın, 7 erkek öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin %30' u 1-5 yıllık, %70'i 6-27 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin %45'i 1. sınıf, %15'i 2. sınıf, %30'u 3. sınıf ve %10'u 4. sınıf öğrencilerini okutmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim almadıkları tespit edilmiştir.



## Verilerin Toplanması

Okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle ve öğretmenlerin okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdiği öğretim uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanmıştır, dil ve anlatım bakımından uygunluğunun kontrol edilmesi açısından uzmanlara gönderilmiş, uzmanlardan gelen görüşlere uygun olarak son hali verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmaya başlanmadan önce, okul idaresi ve sınıf öğretmenleri ile toplantı yapılmış, araştırmanın amacı ve ne kadar süreceği hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırmada 1, 2, 3 ve 4. sınıf kademelerinde görev alan öğretmenler gönüllülük esasına uygun olarak seçilmiştir. Öğretmenlerle yapılan toplantılar sonrasında randevular alınmış, öğretmenlerin uygun olduğu gün ve saatlerde Zoom programı aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin isimleri etik nedenlerden dolayı kullanılmamıştır. Öğretmenler "Ö1, Ö2, Ö3, Ö4..." şeklinde adlandırılmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analize hazırlanması için öncelikle görüşme kaydı deşifre edilmiştir. Elde edilen veriler birkaç defa okunmuş ve incelenmiştir. Daha sonra kodlama işlemine geçilmiş, ortak ve benzer kavramlar kod listesine alınmıştır. Aralarında ilişki olduğu tespit edilen eylemler, görüşler ve kavramlar kod ve kategorilere ayrılmıştır. Kodlama işlemi yapılırken program yardımıyla değil elle kodlama yapılmıştır. Elde edilen kodlar kendi arasında kategorilere ayrılmış ve onlar da temaları oluşturmuştur. En son olarak temaların yorumlanması ve alan yazın çerçevesinde tartışılması yapılmıştır.

Araştırmada, araştırma soruları temel alınarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin bilgileri, yaptıkları çalışmalar, karşılaştıkları sorunlar, bu sorunları nasıl çözdükleri görüşme formundan elde edilen verilerle ve araştırmacının notları ile karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla bu çalışmada çoklu araştırma ortamları, katılımcı teyidi ve meslektaş değerlendirmesinden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri farklı sosyoekonomik bölgelerdeki okullardan ve farklı sınıf kademelerindeki öğretmenlerden seçilerek çoklu araştırma ortamları sağlanmıştır. Araştırmacıların öznel algılamalarının ve verileri yanlış yorumlamalarının önüne geçmek için araştırmacılar görüşme sonunda toplanan verileri raporlaştırarak katılımcılara gönderip analizlerin gerçeği ne kadar yansıttığı hakkında katılımcı onayı almıştır. Elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenliği alanında çalışan iki meslektaş ile paylaşılmıştır. Araştırmada oluşabilecek hataları en aza indirmek ve çalışmanın geçerliğini artırmak amacıyla meslektaş değerlendirmesi yapılmıştır.

## Etik

Araştırmanın etik ilkeler çerçevesinde yürütülebilmesi için aşağıdaki önlemler alınmıştır: Araştırma formu hazırlanırken, katılımcılara görüşmenin kayıt altına alındığı ve araştırmanın amacı açıklanarak formu doldurmanın gönüllülük esasına bağlı olduğu maddesi eklenmiştir. Araştırmanın yapılması için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 19.02.2021 tarihli ve 2021/99 sayılı etik kurul değerlendirme raporu alınmıştır. Ayrıca katılımcılara formdan elde



edilecek bilgilerin tamamen araştırma amacı ile kullanılacağı ve kimlik bilgilerinin kesinlikle gizli tutulacağı belirtilmiştir.

## Bulgular

Araştırmada okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulaması yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlara ve bu öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin bulgular 7 ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar aşağıda yer almaktadır:

- Uzaktan eğitimin okuma ve yazma eğitimine etkileri
- Okuma ve yazma eğitiminde uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar
- Okuma ve yazma güçlüğüne yönelik yapılan uygulamalar
- Okuma ve yazma güçlüğüne yönelik ek çalışmalar ve kullanılan teknolojik araçlar
- Uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğüne yönelik velilerle gerçekleştirilen çalışmalar
- Okuma ve yazma güçlüğüne yönelik kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri
- Farklı okuma ve yazma seviyelerindeki öğrencilerin eğitimini aksatmamaya yönelik tedbirler.

Uzaktan eğitimin okuma ve yazma eğitimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Uzaktan eğitimin okuma ve yazma eğitimine etkileri

<b>Okuma eğitimine etkileri</b>		
Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Eğitsel	Olumsuz etkiledi.	Ö5-Ö7-Ö8-Ö9-Ö11-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20
	Okuma sürecini zorlaştırdı.	Ö12-Ö15-Ö19
	Okumaları geriledi.	Ö5-Ö9-Ö16
	Yanlış öğrenme oluştu.	Ö6-Ö12
Psikolojik	İçine kapanmasına neden oldu.	Ö15
	Öğretmen ve öğrencileri yordu.	Ö2
<b>Yazma eğitimine etkileri</b>		
Eğitsel	Yazıları bozuldu.	Ö1-Ö2-Ö4-Ö6-Ö13
	Geriledi.	Ö2-Ö7-Ö8-Ö11-Ö19
	Okumadan daha kötü.	Ö2-Ö3-Ö5-Ö8-Ö12-Ö15-Ö17
	Dersi yavaşlattı.	Ö4-Ö8-Ö9-Ö16-Ö20
	Kontrol etmek zordu.	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö6-Ö7-Ö8

Uzaktan eğitimin okuma ve yazma eğitimine etkilerinin olumsuz olduğu Tablo 1’deki öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenleri salgın döneminde uzaktan eğitim sürecinde okuma eğitiminin öğrencileri ve kendilerini nasıl etkilediği ile ilgili olarak farklı ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin öğrencileri ve öğretmenleri olumsuz etkilediği, okuma sorunu yaşayan öğrencilerin okumalarının gerilediği, yanlış öğrenmelerin olduğu ve okuma sürecinin uzamasına sebep olduğu gibi görüşler belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kendilerinin ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin olumsuz yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazılarını kontrol etmekte zorlandıklarını, defter düzenlerinin bozulduğunu ve okumaya oranla yazma eğitiminin daha zorlayıcı bir süreç olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler bu öğrencilerin kısıtlı ders saatinde yeterli sürede yazmamalarından dolayı dersi yavaşlattıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin nasıl yazdıklarını göremedikleri için zamanında müdahale edemediklerini, okumaya



kıyasla yazmada kontrol yapmanın zor olduğunu açıklamışlardır. Uzaktan eğitimde okuma güçlüğü çeken öğrencilere okuma eğitiminin olumsuz gerçekleştiğini ifade eden Ö5 görüşlerini “...uzaktan eğitimde daha da gerilediklerini düşünüyorum. Maalesef normal sınıf düzeyimize yaklaşamadılar bile, olumsuz etkilendiler.” şeklinde açıklamıştır. Uzaktan eğitimin yazma eğitimini olumsuz etkilediğini belirten Ö3 ise görüşlerini “Yazma güçlüğü çeken öğrencilerimle daha zor oldu, çünkü okumayı uzaktan eğitimde en azından dinleyerek halledebiliyorum ama görsel olarak çok zor, normal düzeydeki öğrencilerimin bile yazılarını çok zor takip ettim.” biçiminde ifade etmiştir.

Uzaktan eğitimin okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler açısından oluşturduğu sorunlara yönelik öğretmen görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Okuma ve yazma eğitiminde uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar

<b>Okuma eğitiminde yaşanan sorunlar</b>		
Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
İletişim	İletişim kuramama	Ö1-Ö8-Ö11-Ö12-Ö13-Ö19
	Araç gereç eksikliği	Ö2-Ö9-Ö10-Ö17
	Göz teması kuramama	Ö2-Ö7
Psikolojik	Özgüven kaybı	Ö1-Ö4-Ö7-Ö16
	Okuldan soğuma	Ö1-Ö4-Ö16
	Duyusal bağ kuramama	Ö12
Eğitsel	Geribildirim alamama	Ö10-Ö12-Ö13-Ö14
	Birebir ilgilenememe	Ö2-Ö3-Ö7-Ö16
	Dil sorunu	Ö13-Ö14
	Yanlış öğrenme	Ö6-Ö12
	Okuduğunu anlamama	Ö2
Sistemsel	Alt yapı	Ö2-Ö8-Ö11-Ö15-Ö18
	Derse katılamama	Ö6-Ö14-Ö17
	İstenmeyen ses ve görüntü	Ö2-Ö19
	Ders saatinin kısa olması	Ö11-Ö20
	Müdahale edememe	Ö6
Öğrenciden kaynaklanan sıkıntılar	Sorumsuzluk	Ö4-Ö10-Ö19
Aileden kaynaklanan sıkıntılar	Veli ilgisizliği/bilinçsizliği	Ö2-Ö6-Ö9-Ö10-Ö14-Ö15-Ö17-Ö18-Ö19
	Fırsat eşitsizliği	Ö1-Ö9-Ö11-Ö17-Ö18
<b>Yazma eğitiminde yaşanan sorunlar</b>		
Teknolojik	Anında dönüt vermeme	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö8-Ö12-Ö13-Ö14
	Müdahale edememe	Ö2-Ö3-Ö4-Ö7-Ö12-Ö15-Ö16-Ö18-Ö19
	İnternet sorunu	Ö2-Ö5-Ö8-Ö10
	Katılımın az olması	Ö2-Ö10-Ö20
	EBA'nın yetersiz olması	Ö2-Ö4
	İletişim kuramama	Ö8-Ö13
Aileden kaynaklanan sıkıntılar	İstenmeyen görüntü ve ses	Ö13
	Velinin ödevleri yazması	Ö7-Ö12-Ö15-Ö16-Ö18
	Velinin yanlış yönlendirmesi	Ö4-Ö12-Ö18
Eğitsel sorunlar	Velilerin okuma yazma bilmemesi	Ö6
	Harf eksikliği	Ö1-Ö11-Ö13-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20
	Harflerin yönü	Ö1-Ö5-Ö7-Ö11-Ö14-Ö15
	Noktalama işaretleri	Ö13-Ö15-Ö8-Ö16
	Defter düzensizliği	Ö1-Ö13-Ö19
	Harflerin boyutları	Ö7-Ö15-Ö16
	Harflerin şekilleri	Ö11-Ö14
	Harf aralığı	Ö1-Ö19
Kaynak eksikliği	Ö8	





	Harfleri karıştırma	Ö4
Öğrenciden kaynaklanan sorunlar	Öğrencinin önemsememesi	Ö6-Ö10-Ö11-Ö12
	Dikkat dağınıklığı	Ö1-Ö13-Ö16
Zaman sorunu	Ders süresi	Ö13-Ö17-Ö20

Tablo 2 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrencilere ilişkin yaşadıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşlerinin iletişim sorunları, psikolojik sorunlar, eğitsel sorunlar, sistemsel sorunlar, öğrenciden kaynaklanan sorunlar ve aileden kaynaklanan sorunlar olmak üzere altı kategoride toplandığı görülmektedir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir: Ö1 “...en büyük problem çocukla, yani iletişim kuramamamız. Mesela çoğuyla telefonda bile görüşme imkânı bulamadım. Çocuk zaten okuldan bir soğuma yaşadı, yapamayacağına inandı ve daha da sıkıntılar yaşadı. Aile zaten bilinçli değil, bilgili değil.” Ö3 “...sınıfta yüz yüze olduğunda onları diğer öğrencileri görevlendirip yine farklı bir zaman ayırabiliyorsunuz, onlarla birebir ilgilenabiliyorsunuz çok bir zaman kaybınız ya da telaşınız olmuyor. Bunları teneffüste de kullanabiliyoruz ama uzaktan eğitimde bunları tabii ki de yapamadık çünkü bütün çocuklarla aynı süreyi paylaştığınız için hani onlara birebir çok zaman ayıramadık ancak ekstra kendimiz Zoom’dan ders yaparsak ya da telefon görüşmelerinden... Hani birebir ilgilenmek çok zor oldu uzaktan eğitimde.” Ö12 “...evde anne baba çalıştırıyor çocuğu ama ‘Be’ diyor ‘Ce’ diyor ama biz ne yapıyoruz ses temelli anlatıyoruz. ‘B’ diyoruz ‘C’ diyoruz bu şekilde. Böyle bir yanlış eğitim süreci de annelerin babaların aslında iyi yapmaya çalışırken kötü, olumsuz bir süreçte yansımış oldu.”

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yazma eğitiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri teknolojik sorunlar, aileden kaynaklanan sorunlar, fiziksel sorunlar, eğitsel sorunlar, öğrenciden kaynaklanan sorunlar ve zaman sorunu olmak üzere altı kategoride toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri yazma eğitiminde okuma eğitimine oranla daha fazla zorlandıklarını ve öğrencilerin ödev kontrollerini yapmanın, anında dönüt vermenin çok zor olduğunu bu yüzden öğrencilerin yazmalarının gerilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yazılarını bireysel olarak kontrol etmenin ve öğrenciye müdahale aşamasının eksik kaldığını söyleyen öğretmenlerden Ö2 “...maalesef 30 öğrenciye ya da 20 öğrenciye direkt hepsine tek tek şu yazıyı düzelt bu şekilde zor oluyor...” derken Ö7 “Çocuklara harflerin yönünü öğretmekte güçlük çektik ekran karşısında. Mesela yuvarlakları doğru taraftan çevirmeleri, çizgileri düz çizmeleri gibi birçok noktada çocuklara tam anlamıyla etkili eğitim veremedim.” Ö11 “...harflerin yönleri, harflerin şekilleri, kuyrukları hiçbir şekilde olması gerektiği gibi değildi. Neredeyse birinci sınıf düzeyine dönenler vardı...” diyerek yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunları açıklamışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uzaktan eğitim sisteminde kullandıkları yöntemler ve gerçekleştirdikleri eğitsel uygulamalara ilişkin görüşleri tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.  
Okuma ve yazma güçlüğüne yönelik yapılan uygulamalar

<b>Okuma güçlüğüne yönelik yapılan uygulamalar</b>		
Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Eğlence odaklı uygulamalar	Oyunlaştırma	Ö1-Ö9-Ö14-Ö15-Ö16
	Tekerleme	Ö1-Ö2-Ö4-Ö6-Ö14-Ö16
	Şiir	Ö4-Ö16
	Hikâyeleştirme	Ö1
Teknolojik uygulamalar	Web 2 araçları.	Ö8-Ö11-Ö12-Ö15
	Video ders anlatımı	Ö5-Ö7-Ö14
	Ders içerikli siteler	Ö1-Ö8
	Telefon uygulamaları	Ö8-Ö9



Eğitsel uygulamalar	Ödevlendirme	Ö5-Ö7-Ö10-Ö13
	Okuma anlama metni	Ö2-Ö6-Ö18-Ö20
	Tekrarlı okuma	Ö3-Ö4-Ö18
	Harf gruplarına geri dönme	Ö5-Ö6-Ö7
	Basara yöntemi	Ö11
	Karesel metin	Ö14
	Renkli heceler	Ö14
	Ritimli okuma	Ö16
<b>Yazma güçlüğüne yönelik yapılan uygulamalar</b>		
Teknolojik uygulamalar	Eğitsel videolar	Ö1-Ö5-Ö7-Ö11-Ö12- Ö15-Ö18
	Fotoğraf	Ö4-Ö11-Ö17-Ö19-Ö20
	Web 2 araçları	Ö12
Eğitsel uygulamalar	Dikte	Ö1-Ö2-Ö6-Ö9-Ö10- Ö16-Ö17-Ö20
	Oyunlar	Ö1-Ö16-Ö18
	Bakarak yazma	Ö3-Ö6-Ö9-Ö10-Ö19
	Ödevlendirme	Ö5-Ö6-Ö13-Ö17
	Kılavuz karton	Ö4-Ö11-Ö12
	Kuma yazma	Ö8-Ö14
	Düz anlatım	Ö15
Aile desteği	Veli yardımı	Ö8-Ö9

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğüne yönelik kullandıkları yöntem ve eğitsel uygulamalar Tablo 3'te görüldüğü gibi *eğlence odaklı uygulamalar*, *teknolojik uygulamalar* ve *eğitsel uygulamalar* şeklinde üç kategoride toplanmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde klasik yöntemlerden ziyade dersi çekici hale getirecek uygulamalar yapmaya çalıştıklarından bahsetmiştir. Büyük çoğunluğu oyunlaştırma ve ödevlendirme yöntemini derse dâhil ederken, bazı öğretmenlerin de farklı uygulamalar ve yöntemler uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitimde okuma güçlüğü olan öğrencilere açıklayıcı videolar gönderip özel ödevlendirme yaptığını, seviyelerine uygun metinler okutarak öğrencilerin okumalarını destekleyen öğretmenlerden Ö7 *"Onlara ödevler göndererek, yapabilecekleri, izleyip kendilerinin de katılabilecekleri videolar göndererek veya bu okuma yazma sürecinde sınıf içinde yapacağım, tahtada yapacağım çalışmayı videoya çekerek onlara sanki sınıftaymışız gibi hissettirmeye çalışarak onları bu süreç içinde tutmaya çalıştım."* derken Ö14 ise *"Karesel metinler verdim veya ilerledikçe o harflerle ilgili tekerlemelerle devam ettik ve videolar çekip gönderdim ben buradan daha doğrusu her yazımda dikte çalışmalarına biraz daha önem verdim."* diyerek uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrenciler için gerçekleştirdiği uygulamaları anlatmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araçlardan faydalanan ve Web 2.0 araçlarını aktif bir şekilde derslerinde kullandıklarını söyleyen öğretmen Ö15 de *"Bazı Web 2.0 araçlarını kullandım. Learningapps, Class Dojo gibi orada Word Art kullandım."* şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü olan öğrenciler için kullandıkları yöntem ve eğitsel uygulamaların teknolojik uygulamalar, eğitsel uygulamalar, aile desteği şeklinde üç kategoride toplandığı görülmektedir. Dikte ve eğitsel video çalışmalarının çocukların yazmalarını geliştirmede en fazla kullanılan yöntemler olduğu dikkat çekmektedir. Yazıları kontrol etme noktasında zorlandıklarını söyleyen öğretmenler büyük boyutlarda kılavuz kartonlar kullanarak öğrencilerin yazılarını kontrol edip kolayca dönüt verebildiklerini söylemişlerdir. Buna yönelik bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: Ö2 *"Hocam dikte verdik. Velilere kısa metinler gönderiyoruz, şiir mesela kısa şiirler veya işte belirli gün ve haftalarla ilgili yazılar gönderiyordum onu siz okuyun işte çocuklar defterine geçirsin şeklinde, bu şekilde yapıyorduk."* Ö6 *"Sürekli dikte yaptırıyorum, her ders, her derste mutlaka dikte var. Yani her gün bir saat dikte yaptırıyorum."*



Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yaptıkları ek çalışmalar ve kullandıkları teknolojik araçlara ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Okuma ve yazma güçlüğüne yönelik ek çalışmalar ve kullanılan teknolojik araçlar

<b>Okuma güçlüğüne yönelik ek çalışma ve araçlar</b>		
Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Teknolojik araçlar	EBA	Ö1-Ö6-Ö8-Ö13-Ö14-Ö20
	Web 2.0 araçları	Ö8-Ö9-Ö11-Ö12-Ö14-Ö15
	EBA TV	Ö2-Ö3-Ö8-Ö18
	Cep telefonu	Ö3-Ö7-Ö9-Ö18
	Telefon uygulamaları	Ö8-Ö9-Ö10-Ö16
	Tablet	Ö4-Ö7-Ö9
	İnternet sitesi	Ö8-Ö10-Ö18
	Videolar	Ö5-Ö6-Ö14
	Bilgisayar	Ö4-Ö9
<b>Yazma güçlüğüne yönelik ek çalışma ve araçlar</b>		
Teknolojik araçlar	İnternet siteleri	Ö2-Ö4-Ö5-Ö6-Ö8-Ö10- Ö11-Ö14-Ö18 Ö1-
	Tablet/bilgisayar-TV	Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö14-Ö19
	Web 2.0 araçları	Ö8-Ö12
	Z kitap	Ö19
	Zoom whiteboard	Ö10
Pratik yapmaya yönelik	Ödevlendirme	Ö8-Ö11-Ö12-Ö15
	Günlük tutma	Ö5-Ö7-Ö14
	Büyük şablon	Ö1-Ö8
	Özet çıkarma	Ö8-Ö9
	Oyunlaştırma	Ö1-Ö18
El kaslarını geliştirmeye yönelik	Hikâye yazma	Ö1
	Oyun hamuru	Ö3-Ö7
	Kuma yazma	Ö8-Ö14
	Mandal açma	Ö3
	Tel çalışması	Ö3
Noktaları birleştirme	Ö9	
Parmak oyunları	Ö11	

Sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma güçlüğüne yönelik uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri ek çalışmalar ve kullandıkları teknolojik araçlar incelendiğinde okuma eğitiminde en fazla EBA'dan ve Web 2.0 araçlarından yararlandıkları görülmektedir. Yazmaya yönelik ise öğretmenlerin en fazla internet sitelerinden ve tablet/bilgisayardan yararlandıkları dikkat çekmektedir. Bu konuya yönelik Ö3'ün görüşleri şu şekildedir: "Ben zaten Eba TV öğretmeniyim kendi EBA TV'den, kendi kanalımızdan çok güzel okumaya yönelik videolar var onları gönderdim." Birebir ilgilenilmesi gerektiğinin söyleyen Ö4 "Cumartesi günün birkaç saat ek ders ya da günlere serpiştirilerek ek çalışmalar burada yaptırılabilir." derken Ö12 ise "Mesela ben ekstra saatler koymuştum yani ders saatinin sayısını artırdım. Bunun dışında teknolojik araçlardan Web 2.0 araçları mesela işte daha eğlenceli hale getirmeye çalıştık." biçiminde görüşlerini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik velilerle gerçekleştirdikleri çalışmalara ilişkin görüşleri tablo 5'te sunulmuştur.



Tablo 5.

Okuma ve yazma güçlüğüne yönelik velilerle gerçekleştirilen çalışmalar

<b>Okuma güçlüğüne yönelik velilerle gerçekleştirilen çalışmalar</b>	
Kodlar	Katılımcılar
Zoom toplantıları	Ö2-Ö6-Ö9-Ö11-Ö12-Ö13
Telefon görüşmesi	Ö7-Ö8-Ö17-Ö19
Eğitici videolar	Ö7-Ö18
Yüz yüze görüşme	Ö4-Ö14
Derse veli katılımı	Ö12-Ö16
Veli eğitimi	Ö7-Ö12-Ö15
Evde sınıf ortamı oluşturma	Ö5
<b>Yazma güçlüğüne velilerle gerçekleştirilen çalışmalar</b>	
Veli bilgilendirme çalışması	Ö2-Ö3-Ö4-Ö7-Ö10-Ö11-Ö12-Ö15 Ö18
Toplantı	Ö1-Ö2-Ö3-Ö10-Ö11
Ders planlaması yapma	Ö1-Ö7-Ö11-Ö13
Telefon görüşmesi	Ö14-Ö17-Ö19
Canlı derse katılma	Ö7-Ö8
Görüntülü görüşme	Ö10-Ö11
Ses kaydı	Ö6

Sınıf öğretmenleri veliler ile uzaktan eğitim sürecinin başında süreci planladıklarını ancak bu planlamanın uzun süreli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler telefon görüşmeleri, online ve yüz yüze görüşmeler yaparak velileri bilgilendirmeye ve sürece dahil etmeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerden Ö4 "...önce bunları bilgilendirdim Whatsapp'tan ya da arayarak. Zaten kendileri de özellikle iki velim çocuğunun geri olduğunun farkında olduğu için beni aradılar, konuştuk bunları mesajla ya da telefon konuşması ile bilgilendirdim..." derken Ö6 da "...okuma yaparken onların kontrolleri gerekiyordu. Onlar bize çok yardımcı oluyorlar velilerle de ara ara Zoom üzerinden görüşmeler yapıyorum." şeklinde uzaktan eğitim sürecinde okuma sürecine yönelik velilerle gerçekleştirdiği çalışmaları açıklamıştır. Öğretmenlerin yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik de veliler ile sene başında planlama yaptıkları, bu plan dâhilinde veli bilgilendirme çalışmalarını yürüttükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öncelikle annenin sürecin nasıl ilerleyeceğini bilmesi gerektiğini belirterek videolar ve toplantılar yoluyla anneleri bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Veliler bilgilendirildikten sonra öğrenciden bir beklentiye girdiklerini belirten sınıf öğretmenleri veliler ile nasıl bir yol izlediklerini şu şekilde açıklamışlardır: Ö3 "Yazma güçlüğü çeken çocukların velileriyle birebir sürekli görüştüm çünkü yazım yönleri farklı olduğu için velinin desteği çok önemli yani annenin ön kontrolü çok önemli önce annenin bilmesi gerekiyor. Önce veliye anlattım daha sonra öğrenciden beklentiye girdim. Burada okumadan daha çok velinin desteği yazmada önemli..." Ö7 "Evet veli desteği almak için çalıştım, velilere yazma konusunda da bol bol videolar gönderdim. Onlara harflerin yazım yönlerini kendim anlatarak çocuklara doğru şekilde öğretmelerini sağlamaya çalıştım. Uzaktan eğitim sürecinde ders esnasında yazma güçlüğü çeken öğrencilerin velilerini birebir onların da derse çocuklarla birlikte katılmalarını istedim." Ö12 "Harfin yazılış yönlerini onlarla birlikte çalıştık bazı özel harflerin işte nasıl şekilde yapmaları gerekiyor... Tabi ilk başında bir organizasyon şeması olur ya onun tanıtımı gibi süreci yani süreç boyunca hedeflerden haberdar ettim onları. Nasıl çalışılacak, neler olacak, hangi materyaller mutlaka yanında bulunacak işte eğitimi aksatacak süreçleri asla oluşturmayacaklar, arkada ses olmayacak, çocuk televizyon ortamında çalışmayacak, işte kılavuz karton ve kalemi asla bitmeyecek yanında mutlaka olacak gibi bu tür önlemleri her ders öncesinde..." Ö15 "...mesela harf yazımlarını videolarını velilere göndererek velilerin önce öğrenmesini sağlayıp daha sonra öğrencilere göstermesini rica ediyorduk. Düzeltmeleri işte yazım yanlışlarını velilerden kontrol etmelerini istiyorduk bu şekilde bir veli desteği gördüm ulaşabildiğim velilerimden."



Uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerin gelişimlerini gözlemek amacıyla öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Okuma ve yazma güçlüğüne yönelik kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri

<b>Okuma güçlüğüne yönelik ölçme değerlendirme yöntemleri</b>		
Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Sürece dayalı değerlendirme	Metin okuma	Ö1-Ö19-Ö20
	Dikte	Ö3-Ö5-Ö17
	Tekrarlı okuma	Ö3-Ö6
	Online sınav	Ö12-Ö13
	Okuma yarışması	Ö9-Ö12
	Okuma-anlama soruları	Ö2-Ö3
Ödev vererek	Video kayıtları	Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö7-Ö14
	Ses kayıtları	Ö2-Ö4-Ö13
Görüşme yaparak	Görüntülü görüşme	Ö3-Ö7-Ö10-Ö16
	Telefon görüşmesi	Ö8-Ö10
Veri toplayarak	Kazanım ölçeği	Ö15
	Kontrol listesi	Ö3
<b>Yazma güçlüğüne yönelik ölçme değerlendirme yöntemleri</b>		
Ödevler	Fotoğraf	Ö1-Ö4-Ö7-Ö9-Ö11-Ö14- Ö16-Ö17-Ö18-Ö19
	Video	Ö1-Ö4-Ö7-Ö9-Ö11-Ö14- Ö19
	Veliden gelen dönütler	Ö15
Uygulamalar	Web 2.0 araçları	Ö8-Ö11-Ö12
	Kontrol listesi	Ö3-Ö13
	Soru-cevap	Ö6
	Online sınav	Ö18

Sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda fazla bir şey yapamadıklarını ve kontrollerin sağlıklı bir şekilde yapılamadığını belirtmişlerdir. Canlı derslerde yaptıkları okumalar, ses kayıtları ve videolar aracılığıyla uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü olan öğrencileri takip edebildiklerini söyleyen bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: Ö2 “Ben mesela kısa metinleri gönderiyorum ya da önceden vermiş olduğumuz hikâye setleri varsa onları okuyorlardı, Whatsapp’ta ses kaydı yapıp bana gönderiyorlardı.” Ö5 “...herhangi bir ölçek kullanmadım ama okuma yazmaya yönelik çalışmalarına baktım. Bahsettiğim gibi bana videolarını attılar, ancak öyle gözlemleyebildim veya canlı ders saatinde benim yönlendirmelerime göre okuma yazma çalışmalarına baktım.” Ö7 “Ders kitaplarından bol bol metin okuyarak, hece çalışmaları yaparak onlara ses tanıma etkinlikleri yaparak onların o sesleri kavrayıp kavrayamadığını okuyup tanıyıp tanımadığını veya birlikte okuyup okuyamadığını anlamaya çalışmaktı yapabileceğimiz.” Ö14 “Şu şekilde her gün video istedim. Geri dönüt videolarla sağlandı zaten bu şekilde devam ettik.” Ö19 “...tek yapabildiğim bu metin açtırıyorum, öyle okutuyorum bu şekilde gözlemliyorum, farklı bir yöntemim yok.” Yazma güçlüğü çeken öğrencilerin gelişimini gözlemek için sınıf öğretmenlerinin en fazla fotoğrafları ve videoları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı herhangi bir ölçek ve yöntem kullanmadığını söylerken, bazıları da kontrol listesi ve Web 2.0 araçlarını canlı ders sürecinde çok aktif kullandıklarını söylemiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir: Ö2 “Yüz yüze olsa belki uygulayabiliriz ama uzaktan eğitimde pek hani çocuğu görmüyorsun, yazısını görmüyorsun, evine gidemiyorsun, veliyle ve öğrenciyle ne kadar konuşabilirsek o kadar oldu.” Ö3 “Sınıf listesinde noktalama işaretini doğru yapmış işte, özel isimlerle büyük harf kullanmış, işte ne bileyim noktadan sonra büyük harfle başlamış gibi yazım kurallarını ölçeklediğim bir sınıf listem var. Orada onlara artı eksi koyarak hangi öğrencinin hangi durumda olduğunu kontrol ettim.”



Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde farklı okuma ve yazma seviyelerindeki öğrencilere yönelik derste alınabilecek tedbirlere ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Farklı okuma ve yazma seviyelerindeki öğrencilerin eğitimini aksatmamaya yönelik tedbirler

<b>Okuma güçlüğüne yönelik tedbirler</b>		
Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Ders dışı tedbirler	Farklı gruplara ayırma	Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö15-Ö19
	Destek eğitimi	Ö3-Ö11-Ö17
Ders içi tedbirler	Ödevlendirme	Ö1-Ö2-Ö5-Ö7-Ö12-Ö13-Ö14 Ö18
	Kısa-kolay metinler	Ö1-Ö3-Ö4-Ö5
	Eşit sürede okuma	Ö16-Ö20
	Görsel yorumlama	Ö3
	Soru-cevap	Ö4
<b>Yazma güçlüğüne yönelik tedbirler</b>		
Ders dışı tedbirler	Ekstra çalışma	Ö7-Ö12-Ö13-Ö17-Ö19-Ö20
	Ödevlendirme	Ö12
	Ekran görüntüsü	Ö11
Ders içi tedbirler	Ayrı grup	Ö6-Ö8-Ö14-Ö15-Ö16
	Derse ebeveyn katılımı	Ö4-Ö7-Ö18
	Kısa cümle-metin	Ö7-Ö16
	Oyunlar	Ö9

Tablo 7’ye göre sınıf öğretmenlerinin farklı okuma seviyelerindeki öğrencilere yönelik derste alınabilecek tedbirlere ilişkin görüşleri ders içi ve ders dışı tedbirler olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Birleştirilmiş sınıf uygulamasına benzer olarak farklı seviyelerdeki öğrencilerin kendi seviyelerine uygun ödevlendirmeler vererek ayrı ayrı ilgilendiğini söyleyen ve ekstra ödevlendirme yaparak aradaki farkı kapatmaya çalıştığını belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: Ö1 “Sıkılmaları adına daha çok videolardan yararlandım daha çok konuşma, diyalog ve onlara ekstra evde ödevlendirme yaptım” Ö2 “...durumu iyi olan öğrencilere onlara mesela diyordum ki şu sayfadaki ödevleri yapın ben o şekilde diğer öğrencilere durumu zayıf olan öğrencilerle ilgileniyordum bu süreçte.” Ö5 “Uzaktan eğitimde ek bir böyle sınıf ayrımı yapamadım maalesef onlar diğerleriyle devam etmek zorunda kaldı. Onlara ek bir whatsapp grubu oluşturup daha basite aldığım ödevleri attım ama uzaktan eğitim esnasında canlı ders esnasında tek düze devam edebildik.” Sınıf öğretmenlerinin normal gelişim gösteren ve yazma güçlüğü olan öğrencilerin ders esnasında birbirlerinin eğitimini aksatmamaları için aldıkları önlemlerden ön plana çıkanlar arasında yazma güçlüğü olan öğrencilere ayrı bir zaman tanımak ve birebir çalışma yapmak yer almaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir: Ö7 “...bu öğrenciler için ayrıca ders planlanmalıdır, çünkü bu çocuklar diğer çocuklarla birlikte aynı anda yürüyemedikleri için, süreci aynı anda devam ettiremedikleri için onların hızlı şekilde gitmeleri bu çocukların kendilerini güvensiz hissetmelerine ve kabuklarına çekilmelerine sebep oluyor.” Ö19 “...ekstra mesela boş zamanlarımda bu yavaş olanlar okuma güçlüğü yazma güçlüğü çekenlere zamanım olduğunda hafta sonu 1 saat yapıyorum. Onlara ek hafta sonu 1-2 saat bir okuma yazma yaptırıyorum.” Yazma güçlüğü olan ve olmayan öğrencileri farklı gruplara ayırarak yazma sorunu olan öğrencilere daha fazla zaman ayırabildiklerini ve normal gelişim gösteren öğrencilerin de eğitimini aksatmadıklarını belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: Ö6 “Hani okuma yazmayı çok iyi öğrenmiş çocuklar artık dikteyle uğraşmıyorlar ya da sürekli işte diğer arkadaşlarının okuma yazmasını beklemek için sıkıntıya girmiyorlar o yüzden ikiye böldüğümde dolayı güzel bir tedbir oldu bence.” Ö15 “...ikiye böldüm sınıfı ama ekstra yazma problemlerinde okumada güçlük çekmeyen çocuklarda da yazma problemi oluyordu bir tık daha, bunlara ek çalışma veriyordum. İşte ek şiiir çalışması veya tekerleme bunları deftere yazmasını isteyerek bu şekilde bir çözüm bulmaya çalıştım.



Sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri

<b>Okuma güçlüğüne yönelik uygulama süreci</b>		
Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Öğretmenin uygulaması gerekenler	Ayrı ders saati	Ö10-Ö11-Ö12-Ö16-Ö17- Ö18
	Ayrı gruplar	Ö6-Ö9-Ö16-Ö19
	Kolay etkinlikler	Ö1-Ö2-Ö14
	Velilerin bilinçlendirilmesi	Ö1
	Ders içerikli videolar	Ö3
	Görsel okuma	Ö3
	Ek materyal	Ö8
	Farklı yöntem ve teknikler	Ö15
Veli ve öğrencinin uygulaması gerekenler	Teknolojik araç eksiği giderilmeli	Ö9-Ö14-Ö17
	EBA TV izlenmeli	Ö3
MEB’in uygulaması gerekenler	Hibrit eğitim	Ö5-ö13-ö19-ö20
	EBA’da ayrı bir bölüm oluşturulması	Ö4
	Esnek ders saati	Ö9
	Ücretsiz uygulama girişi	Ö20
<b>Yazma güçlüğüne yönelik uygulama süreci</b>		
Teknolojik destek	Hibrit eğitim	Ö5-Ö12-Ö13-Ö19
	EBA’da yazma etkinlikleri	Ö2-Ö4-Ö17
Aile desteği	Veli desteği sağlanmalı	Ö4-Ö7-Ö10-Ö11-Ö17-Ö18
	Velilerin bilgilendirilmesi	Ö2
Pekleştirici çalışmalar	Anlık dönüt verilmeli	Ö3-Ö14-Ö18
	Kolay metinler seçilmeli	Ö6-Ö11-Ö15
	Ekstra çalışma yapılmalı	Ö9-Ö17-Ö20
	Eğlenceli etkinlikler yapılmalı	Ö15

Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik uzaktan eğitim sürecinin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin önerilerinin öğretmenlerin uygulaması gerekenler, veli ve öğrencinin uygulaması gerekenler ve MEB’in uygulaması gerekenler olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik olarak genellikle canlı derslere katılan öğrencilerin seviye gruplarına ayrılmasını ve farklı saatlerde okuma güçlüğü olan öğrencilerle ders yapılması gerektiği ile ilgili çözüm önerilerinde bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinin nasıl uygulanması gerektiğine yönelik çözüm önerisinde bulunan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, çoğu öğrencinin canlı derslere katılmalarını sağlayacak bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik cihazlara sahip olmadığını bu nedenle öğrenci katılımının düşük olduğunu belirtmişlerdir. EBA üzerinden okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik ayrı bir sekme açılmasının faydalı olacağını söyleyen öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: Ö4 “EBA’da içerikler 1,2,3,4. sınıftan oluşuyor okuma yazma güçlüğü çeken öğrenciler için ekstra bölüm açılmalı.” Ö9 “Ders saatleri esnetilebilirdi, öğretmenlerin inisiyatifine bırakılabilirdi. Yani 6 saat bir çocuk için çok fazla gerçekten. Bunu 4 saate çekebilirdik veyahut da süresini normal süresini 40 dakikadan 4 saat yapabiliirdik günlük.” Ö12 “Bu öğrenciler için ayrı bir sınıf oluşturulup ayrı öğretmenlerle takviye saatler uygulanabilir bence ve mutlaka rehber öğretmenin de katılım sürecin hani sosyal ve duygusal yönünden de bize destek sağlaması da bence katkı sağlar diye düşünüyorum.” Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü olan öğrencilere yönelik uygulanması



gereken eğitime ilişkin önerilerinin teknolojik destek, aile desteği, pekiştirici çalışmalar şeklinde üç kategoride toplandığı görülmektedir. Veli desteğinin bu süreçte çok önemli olduğunu belirten öğretmenler aile desteği alan öğrencilerin aradaki farkı kapattıklarını söylemişlerdir. EBA üzerinden yazma güçlüğüne yönelik etkinliklerin eksik olduğunu ve etkinliklerin eklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Yazma sorunu olan öğrencilerle okulda yüz yüze çalışmaların ve seviye grupları oluşturularak birebir çalışmaların yapılabileceği ifade edilmiştir.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin Covid-19 sürecinde okuldan ayrı kalmaları öğrencileri ve öğretmenleri olumsuz etkilemiş, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okumaları gerilemiş, yanlış öğrenmelerin ve okuma geriliklerinin oluşmasına sebep olmuştur. Öğretmenler uzaktan eğitimle her öğrenciye ulaşamadıkları için bazı öğrencilerin okumalarında gerileme olurken bazılarının hiç ilerlemediğini belirtmişlerdir. Öğrencinin yüz yüze öğretmeniyle iletişim kurması, soru sorması ve arkadaşlarıyla etkileşim içinde olması akademik başarılarının gelişmesinde önemli rol oynar. Okuma becerilerinin gelişmesi sürecinde öğrencinin öğretmeniyle yakın iletişim kurması, öğretmenin öğrencinin okuma becerisindeki gelişimi yakından izleyip değerlendirebilmesi önemlidir. Ancak uzaktan eğitim bu uygulamalara çok fazla fırsat sunmadığından öğrencilerin okuma becerisini olumsuz yönde etkilemiştir. Araştırmanın bu bulgularına benzer bulgular Sirem ve Baş (2020) tarafından yapılan çalışmada da ortaya çıkmıştır. Sirem ve Baş (2020) tarafından yapılan çalışmada da uzaktan eğitimde zamanın yetersiz olduğu, tekrar yapılmadığı, öğrenci ve öğretmenin karşılıklı iletişime geçemediği ve öğrencinin okuduğunu anlamada sorunlarla karşılaştıkları ifade edilmiştir. Ayrıca Diament (2020) de okuma güçlüğü olan öğrencilerin ve öğretmenlerinin Covid 19 pandemisinde gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinden olumsuz etkilendiklerini belirtmiştir. Adak ve Koç (2022) uzaktan eğitim sürecinde uygulama yapılamadığını, ders sürecinde beden dilinin ve ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmadığını, bu durumun da ders sürecini sınırladığını belirtmiş, müfredatın uzaktan eğitime uyarlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim süreci öğrencilerin yazmalarını da olumsuz etkilemiştir. Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin defterlerine müdahale edemediklerini bunun sonucunda öğrencilerin defter düzenlerinin bozulduğunu ve okumaya oranla yazma eğitiminin daha zorlayıcı bir süreç olduğunu söylemişlerdir. Sesli okuma yoluyla okuma becerileri takip edilirken ekran karşısından yazma becerisini kontrol etmek öğretmenler açısından daha zor olmuştur. Aynı zamanda araştırma sonucunda yazma güçlüğü olan öğrencilerin dersin akışını yavaşlattığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Yolcu ve Kurt (2021) tarafından yapılan çalışmada da uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Uzaktan eğitim süreci okuma güçlüğü olan öğrencilerin birçok sorun yaşamasına neden olmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre Covid-19 sürecinde, okuma eğitiminde uzaktan eğitimde yaşadıkları en büyük sorunlar; iletişim kuramama, teknik araç eksikliği, alt yapı sorunu, öğrenci ile birebir ilgilenememe, veli ilgisizliği, öğrenciden dönüt alamama olmuştur. Sonuçlar uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yoğun olarak eğitsel ve sistemsel sorunlar yaşadığını göstermektedir. Araç gereç eksikliğinden kaynaklanan derslere düzenli katılamama okuma güçlüğü olan öğrencilerin eğitim öğretim sürecinden uzaklaştığını göstermektedir. Bulut ve Susar Kırmızı (2021) tarafından yapılan çalışma bulguları da araştırmanın bu bulgularıyla örtüşmektedir. Uzaktan eğitimde teknolojinin olumsuz etkilerini ortaya koyan bu çalışmada ders içerisinde sayfaların geç yüklenmesi, bağlantı kopması, kullanılan uygulamaların yetersizliği gibi sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Alireisoğlu, Tüysüz ve Yiğit (2021) de uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin internet, bilgisayar, altyapı, platform eksiklikleri ve motivasyon sorunlarıyla karşılaştıklarını belirtmiştir. Erbaş (2021) tarafından yapılan





çalışmada da benzer şekilde uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin internete bağlanma sorunları, araç gereç eksiklikleri, ses ve görüntü sorunları ve EBA'ya bağlanma sorunlarının okuma yazma sürecinde yaşanan önemli sorunlardan olduğu belirtilmiştir. Yolcu ve Kurt (2021) da uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin internete erişemediğini ayrıca canlı derslere katılmak için gereken teknik araç gereçlere sahip olmadıklarını bu nedenle canlı derslere katılan öğrenci sayısının çok az olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Çetinkaya (2021) öğretmenlerin, okuma yazma sürecinde velilerden, öğrencilerden, okulun yer aldığı bölgeden, mesleki eksikliklerden kaynaklanan güçlükler yaşadıklarını söylemiştir. Toptaş ve Öztop (2021) uzaktan eğitimin yapısından dolayı ölçme ve değerlendirmede, dönüt-düzeltilmede, derse konsantre olmada, uygulama yapılmasında, öğrencilerle tek tek ilgilenmede, farklı öğrenci düzeylerine göre dersi planlamada sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Adak ve Koç (2022) internet bağlantısı ve alt yapı sorunlarının yaşandığını; Aydın Güngör ve Çakır (2022) teknolojik alt yapının olmadığı bölgelerde yaşayan öğrencilerin ve öğretmenlerin çevrimiçi uygulamaların kullanılması konusunda pek çok sorunla karşılaştığını belirtmiştir. Morando-Rhim ve Ekin (2021) de engelli pek çok öğrencinin uzaktan eğitimin zorlukları nedeniyle pandemi öncesinde aldıkları kalitede ve miktarda özel terapileri alamadıklarını, bu öğrencilerin akranlarına kıyasla daha yüksek devamsızlık, eksik ödevler ve ders başarısızlıkları yaşadıklarını, önemli iletişim problemlerinin görüldüğünü belirtmiştir. Nelson ve Murakami (2020) ise özel gereksinimli öğrencilerin çoğunluğunun teknoloji eksikliği, ebeveyn desteği, teknolojik güven nedeniyle uzaktan eğitim sürecinde sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Pesnell (2020) tarafından Covid 19 sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğrenme deneyimlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da yetersiz internet erişimi ve uzaktan eğitim öğretim anlayışının sınırlı olması nedeniyle akademik eşitsizliklerin ön plana çıktığı vurgulanmıştır. Schult, Mahler, Fauth ve Linder (2022) tarafından yapılan çalışmada ise Covid 19 sürecinin özellikle düşük başarılı öğrenciler için önemli bir öğrenme kaybına yol açtığı, uzaktan eğitim uygulamasına rağmen öğrencilerin öğrenmeye daha az zaman ayırdıkları, öğretmenlerin uzaktan öğrenme ortamının zorluklarıyla karşı karşıya kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerle yaşadığı en önemli sorunlardan birisinin öğrencilerin yazılarına anında dönüt verememe ve yanlışlara müdahale edememe olmuştur. Öğretmenler ekran karşısında öğrencilerin defterlerinin gözükmemesi ve teknolojik araç eksikliği gibi sebeplerden dolayı yeterince müdahalede bulunamadıklarını belirtmişlerdir. EBA uygulamasının okuma ve yazma etkinlikleri konusunda eksik olduğu, EBA üzerinden öğrenci ve öğretmenlerin ulaşabileceği bir bölümün olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Velinin öğrencinin yerine ödevleri yazması, yanlış yönlendirmesi yazma eğitiminde karşılaşılan veliden kaynaklı sorunlardır. Harf eksiklikleri, noktalama işareti koymama, büyük-küçük harfe dikkat etmeme, harflerin yönünü yanlış çizme, defter düzensizliği de uzaktan eğitimde yazma güçlüğü olan öğrencilerin en sık yaptığı hatalardandır. Abduh (2021) tarafından yapılan çalışma da öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri çevrimiçi olarak değerlendirmede ciddi zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Kargin ve Karataş (2021) okuma yazma öğrenme sürecinde çocuğun harfi yazarken elini hangi sırayla hangi yönlerde doğru hareket ettireceğini aynı zamanda harfin yazımını yanlış öğrenebildiğini belirtmektedir. Şenel Çoruhlu ve Uzun (2021) da uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin ekran karşısında dikkatinin dağılması, ev ortamından kaynaklanan istenmeyen durumlarla karşılaşılması, ödev kontrolü ve öğrenciye dönüt vermede sıkıntılar yaşandığını vurgulamıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinin etkilerinin iki farklı görüşte toplandığını söylemek mümkündür. Sınıf öğretmenleri canlı derslere düzenli katılım gösteren öğrencilerin okumalarında ilerleme gözlenirken katılım sağlamayan öğrencilerin okumalarında gerileme olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Diğer görüş ise canlı ders uygulamasının okumayı tamamen olumsuz etkilediği yönündedir. Öğretmenler, okuma güçlüğü olan öğrencilerin yüz yüze eğitimde bile daha fazla ilgilenilmesi gereken öğrenciler olduğunu, canlı derslere katılımın düşük olması ve birebir zaman ayırlamamasının bu öğrencileri olumsuz etkilediğini



belirtmişlerdir. Domingue ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin pandemi öncesi yıllara göre sesli okuma akıcılığında daha yavaş bir gelişme olduğu; Sass ve Goldring (2021) tarafından yapılan çalışmada ise Covid 19 salgını sürecinde okumada 7,5 ay kadar öğrencilerin öğrenmesindeki gelişim düzeyinin yavaşladığı; Renaissance Learning (2020)'in raporunda Covid 19 sürecinin öğrencilerin okuma başarıları üzerinde olumsuz etkileri olduğu; Ardington, Wills ve Kotze (2021) tarafından yapılan çalışmada Covid 19 sürecinde okulların kapanması ve dönüşümlü zaman çizelgeleme programları nedeniyle öğrencilerin okuma becerilerinin olumsuz etkilendiğine ve öğrenme kayıplarının oluştuğuna ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Zamora-Antuñano vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada da bağlantı sorunları ve öğrenci katılımının olmaması Covid-19 sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları ana sorunlar arasında belirtilmiştir. Schweitzer (2021) tarafından Covid 19 pandemisinin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışma sonucunda ise öğrencilerin okuma başarı düzeylerini korudukları ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerinin olumsuz etkilendiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitimin yalnızca yazma güçlüğü olan öğrencileri değil normal düzeydeki öğrencileri de olumsuz etkilediğini, öğrencilerin yazılarının ve defter düzenlerinin bozulduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, uzaktan eğitimde okumaya oranla yazmada daha fazla sorunla karşılaştıklarını ve müdahale etmede yetersiz kaldıklarını söylemişlerdir. Yazma becerisinin düzgün bir şekilde kazandırılması için anında düzeltme yapılması gerekmektedir. Ancak uzaktan eğitimin bu durumu mümkün kılmaması yazma becerisinin gelişiminin önündeki en önemli engellerden biri olarak düşünülebilir. Bu nedenle uzaktan eğitimde yazma becerisinin gelişimini destekleyecek farklı yöntem ve tekniklere, ölçme değerlendirme uygulamalarına ihtiyaç olduğu bu araştırma sonucunda ortaya çıkan önemli bulgulardan biri olarak düşünülebilir. Araştırmanın bu bulgularına benzer şekilde Skar, Graham ve Huebner (2021) de uzaktan eğitim sürecinde azalan öğretim süresi ve öğretmenle daha az bireysel temas nedeniyle öğrencilerin öğrenmeye daha az motive olduklarını, öğretmenlerin öğrencilerle daha az doğrudan etkileşimi nedeniyle yazma gibi karmaşık becerilerin öğrenmesinin daha zor olduğunu vurgulamaktadır. Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2014) tarafından yapılan çalışmada ise yazma güçlüğüne yönelik öğretmenlerle yaptığı görüşmede öğretmenlerin, sınıfların kalabalık olmasının yazma güçlüğü olan öğrencilerle bire bir çalışma yapmayı zorlaştırdığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla yaptıkları derslerde okuma güçlüğü olan öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması ve ekran başında sıkılmaları için teknolojik uygulamalar kullanarak ve oyunlaştırarak ders sürecini ilerlettikleri görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre en çok kullanılan yöntemler tekerleme, okuma metinleri ve okuduğunu anlama çalışmaları, oyunlaştırma, Web 2.0 araçları, ödevlendirme, tekrarlı okuma uygulamaları olmuştur. Eğitimin canlı derse dönüşmesi ders işleyişinde değişim yapmayı zorunlu kılmıştır. Bu nedenle öğretmenler farklı yöntemler seçerek öğrencilerin ekranda sıkılmaması ve verimli bir ders süreci geçirmeleri için çalışmalar yapmışlardır. Tanta (2021)'nin öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerine yönelik olarak yaptığı çalışmada da öğretmenler görsel ve işitsel duylara yönelik video, EBA, sunu ve görsel kullanımı, Okulistik, Morpa Kampüs, Google Earth gibi online uygulamalar kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre yazma güçlüğü olan öğrenciler için en fazla kullanılan yöntem dikte, eğitsel videolar, fotoğraf, bakarak yazma ve ödevlendirme olmuştur. Öğretmenler düzenli olarak derslerinde dikte uygulamasına zaman ayırdıklarını, yazma ödevleri vererek pratik kazanmalarını sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca kılavuz kartonların derste öğrencilerin yazılarını kontrol etmede kolaylık sağladığı, fotoğraf ve videoların yazmada fazla işe yaramadığı ortaya çıkmıştır.



Uzaktan eğitim sürecinde ek çalışmalar yapan öğretmenler çoğunlukla EBA, Web 2.0 araçları, EBA TV, ek ders ve telefon uygulamalarından yararlandıklarını belirtirken; telefon ve tabletin en sık kullandıkları teknolojik araç olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin EBA TV ve EBA'nın içeriklerinde yer alan videolardan sıklıkla faydalandıkları da araştırmanın önemli sonuçlarından biridir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin sıkılmalarını önlemek ve yüz yüze etkileşim kuramamanın olumsuzluğunu azaltmak adına oyun içerikli internet siteleri, videolar, telefon uygulamaları gibi ilgi çekici yöntemlere başvurdukları görülmektedir. Ek ders uygulaması yapan öğretmenler hafta sonu ya da boş vakitlerinde okuma sorunu olan öğrencileri ile ayrı ders yaptıklarını, whatsapp üzerinden görüntülü konuşarak bu öğrencileri ile ekstra ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmadan elde edilen bulgular uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin en sık kullandıkları teknolojik aletlerin sırasıyla akıllı telefon, bilgisayar ve tablet olduğunu göstermektedir (Seyhan, 2021). Erbaş (2021) uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin canlı derslerde morpa kampüs, okulistik gibi çevrimiçi uygulamalardan, elektronik kaynaklardan ve Web 2.0 araçlarından sıklıkla yararlandıklarını belirtmiştir. Husain, İdi ve Basri (2020) ve Dau (2022)'nin çalışmasında da öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi uygulamalar sırasında çeşitli platformları kullandığını ortaya çıkmıştır. Yolcu ve Kurt (2021) öğretmenlerin canlı derslerde dijital uygulamalar kullanıldığını ve konu tekrarı yapmak amacıyla EBA üzerindeki içeriklerden yararlandığını söylemiştir. Kargin ve Karataş (2021) tarafından da öğrencilerin motivasyonlarını artırmak ve öğrenmelerini pekiştirmek amacıyla oyun temelli öğretim modelinin kullanılması gerektiği belirtilmiş, EBA içeriklerinde okuma yazma sürecini destekleyecek uygulamaların olmaması nedeniyle farklı web platformları kullanıldığı ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yaptıkları ek çalışmalar ve teknolojik aletlere bakıldığında internet siteleri, tablet, telefon, ödevlendirme, günlük yazma, özet çıkarma, oyunlaştırma en sık kullanılanlar olmuştur. 1. ve 2. sınıf öğretmeleri parmak kaslarını geliştirme, kalem tutma ve hızlı yazmaya yönelik çalışmaları uygulamaya ağırlık vermişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarına göre uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik sınıf öğretmelerinin velilerle gerçekleştirdiği çalışmalara bakıldığında; sürecin başında telefon görüşmeleri, online ve yüz yüze görüşmeler yaparak velileri bilgilendirmeye ve sürece dahil etmeye çalıştıkları görülmektedir. Uzaktan eğitime geçişle birlikte velinin öğrenci üzerindeki etkisi daha da artmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin velilerinin bilinçli olması ve öğretmenle işbirliği içinde süreci devam ettirmesi çocuğun okuma güçlüğü üzerinde olumlu yönde büyük etki yaratmaktadır. Ebeveyn katılımının çocukların akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu geniş çapta kabul görmektedir. Ancak Covid-19 sürecinde özellikle dezavantajlı gruplarda olanlar için ebeveynlerin okula katılımı konusunda pek çok engel olduğu Spear, Parkin, van Steen ve Goodall (2021) tarafından yapılan çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır. Di Pietro ve diğerleri (2020) Covid-19 salgını sırasında evde öğrencinin öğrenmesi için dijital platformların kullanımının yalnızca öğretmenlerin becerilerine ve okul kaynaklarına bağlı olmadığı; aynı zamanda bu süreçte vekil eğitimciler olarak hizmet eden ebeveynlerin eğitim düzeylerine, yeteneklerine ve ayrıca evde dijital kaynakların mevcudiyetine de bağlı olduğu; bu tür kaynakların tüm ailelerde eşit olarak mevcut olmaması, bazı ailelerin internet ve bilgisayara erişim olanaklarının daha az olması nedeniyle uzaktan eğitim sürecinin etkililiğinin azaldığı vurgulanmaktadır. Erbil, Demir ve Armağan Erbil (2021) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına bakıldığında uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araç kullanımının veliye duyulan ihtiyacı artırdığı ve velinin çocuğunun öğrenme öğretme sürecine dâhil olmakta istekli olduğu görülmektedir. Başar ve Tanış Gürbüz (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ise öğretmenlerin velilerden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını, velilerin kendi öğrendikleri yöntemlere göre evde çalışma yaptırdıklarını, bu yüzden de çocukların kavram karmaşası yaşadıklarını ortaya koymuştur. Çaycı ve Demir (2006) de okuma güçlüğü olan öğrencilerin velilerinin süreçte okulla, öğretmenle ve öğrencinin akademik başarısıyla ilgilenmediği, öğrencinin eğitim hayatına önem vermediği tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğüne yönelik velilerle gerçekleştirilen etkinliklere bakıldığında ise öncelikle velilerin süreç hakkında bilgilendirmesine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte veli desteğine daha fazla ihtiyaç duyulmuştur. Bu yüzden ders sürecinin nasıl



işlediği, evde nasıl bir çalışma planının uygulanması gerektiği gibi konularda öğretmenler tarafından toplantılar düzenlenmiş ve telefon görüşmeleri yapılmıştır. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin velilerinin derslere beraber katıldıkları, öğretmenle sürekli iletişim içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Yolcu ve Kurt (2021) da uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin veli ve öğrencilerle telefon görüşmeleri ve mesajlaşma yoluyla iletişime geçtiklerini söylemiştir. Kargin ve Karataş (2021) uzaktan eğitim sürecinde bilinçli velilerin, öğrencinin okurken ya da yazarken yaptıkları hatalara öğretmenin anında dönüt veremediği durumlarda gerekli müdahaleyi yaparak yanlış ve eksik öğrenmelerin önüne geçtiği ifade edilmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin gelişimlerini gözlemlemek için farklı yöntem ve teknikler kullanan öğretmenler video, ses kayıtları, okuma anlama çalışmaları, metin okutma, tekrarlı okuma ve görüntülü görüşme yaparak öğrencilerin gelişimlerini takip ettiklerini söylemişlerdir. Uzaktan eğitim süreci okuma sorunu olan öğrencilerin gelişimlerinin takip edilmesini zorlaştırmıştır. Farklı yöntem ve teknikler yoluyla öğrencilerin süreçteki ilerlemeleri takip edilmeye çalışılsa da öğretmen görüşlerine göre sonuçların olumlu olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Araştırma sonuçlarına göre yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri fotoğraf, video ve kontrol listesi olmuştur. Bazı öğretmenler ise hiçbir yöntem kullanmadıklarını söylemişlerdir. Erbil, Demir ve Armağan Erbil'in (2021) araştırmalarından elde edilen bulgular sonucunda da öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğunlukla geleneksel anlayışa dayalı olduğu görülmektedir. Şenel Çoruhlu ve Uzun (2021) uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin ders içerisinde soru cevap yöntemi ve ders içi faaliyetlere katılım yoluyla ölçme ve değerlendirmeyi gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca aynı çalışmada ailelerin değerlendirme sürecinde müdahalede bulunmasının objektifliği olumsuz etkilediği ve ders dışında öğrencilere dönüt vermenin, hatalarını düzeltmenin zor olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada uzaktan eğitim sürecinde farklı okuma seviyelerindeki öğrencilere yönelik derste alınabilecek tedbirlere ilişkin öğretmenlerin ödevlendirme, farklı gruplara ayırma, kısa metinler seçme, destek eğitim verme yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir. Canlı ders esnasında farklı seviyelerdeki öğrencilerle ders yapmakta zorlanan öğretmenler bileştirilmiş sınıflardaki uygulamalar gibi ödevlendirme yöntemini tercih ettiklerini ve 6 saat olan günlük canlı derslerinin 3 saatini okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere ayırdıklarını, diğer 3 saatte normal ders yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, okuma güçlüğü olan öğrencilere kısa ve kolay metinler seçtiklerini, bu öğrencilerin dersten sıkılmamaları ve dışlanmış hissetmemeleri için farklı yöntemlerle derste tutmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Kargin ve Karataş (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin altı saat canlı ders süresin özellikle birinci sınıf düzeyindeki öğrenciler için çok uzun olduğunu düşündükleri ve bu nedenle ders saatlerini dört saate düşürdükleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada farklı yazma seviyelerindeki öğrencilerin eğitimini aksatmamaya yönelik alınan tedbirler; ayrı gruplarla ders işleme, ekstra ödev verme, derse veli katılımı uygulamaları olmuştur. Ders esnasında yazma güçlüğü olan öğrenciye daha kısa ve kolay yazı çalışması vererek öğrencilerin etkinlikleri aynı sürede tamamlamalarının sağlandığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında sınıf öğretmenleri, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinin daha verimli olabilmesi için hibrit eğitime geçme, ayrı ders saatleri tanımlama, ayrı grup oluşturma ve kolay etkinlikler seçme uygulamalarının yapılmasının bu öğrenciler için faydalı olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca okuma güçlüğü olan öğrencilerin öncelikle araç gereç eksikliklerinin giderilerek derse katılma imkânlarının sağlanması, bu çocukların kendilerini güvende hissedecekleri bir sınıf ortamının yaratılması ve EBA' da okuma güçlüğü olan öğrenciler için ayrı bir bölüm oluşturulması gerektiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Erbaş (2021) tarafından yapılan çalışmada da uzaktan eğitimin kalıcı hale gelmesi durumunda alt yapı sorunlarının çözülmesi, güçlü internet altyapısı ve teknolojik araç-gereç eksiklerinin giderilmesi, aile eğitimine önem



verilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, ders saatlerinin düzenlenmesi, telafi programlarının hazırlanması gibi uygulamalara yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yazma güçlüğü olan öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinin öğretmen veli iş birliği içinde yürütülmesi ve bu öğrencilerle hibrit eğitim sistemine geçilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca EBA'dan yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yüklenmesinin fayda sağlayacağı belirtilmiştir.

Araştırma bulgularından hareketle geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır:

MEB'e yönelik öneriler:

- Fırsat eşitsizliğini önlemek adına uzaktan eğitim sürecine katılmayan öğrenciler için telafi eğitimi hazırlanmalı ve eksikleri olan öğrenciler için ayrı sınıflarda eğitim verilmelidir.
- EBA üzerinden öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanabileceği okuma ve yazmayı pekiştirici etkinliklerin olduğu bir bölüm oluşturulmalıdır.
- COVID-19 sürecinde ve sonrasında öğretmen ve velilere dijital yetkinliklerini artırmaya yönelik eğitimler verilmelidir.
- Uzaktan eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarının önemi daha da artmıştır. Öğretmenlerin bu araçları derslerinde aktif olarak kullanabilmesi için Web 2.0 araçları tanıtılmalı ve uygulamalı eğitimler verilmelidir.
- Öğrencilere bilgisayar, tablet ve internet desteği sağlanmalıdır.

Akademisyenlere yönelik öneriler:

- Uzaktan eğitim sürecinde en fazla sekteye uğrayan öğrenme alanı yazma becerisi olmuştur. Ancak bu alanda yapılan araştırma sayısı çok kısıtlıdır. Bu nedenle uzaktan eğitimle ilgili yapılacak çalışmalarda yazma alanına odaklanılması gerekmektedir.
- Yapılan bu araştırma ilkökul düzeyinde gerçekleştirilmiştir ancak farklı kademelerdeki okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerle de benzer çalışmalar yürütülebilir.



## Kaynakça

- Abduh, M. Y. M. (2021). Full-time online assessment during Covid-19 lockdown: EFL teachers' perceptions. *Asian EFL Journal Research Articles*, 28(1), 1-22. Erişim adresi: <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/covidwho-1112994>
- Adak, M. M. ve Koç, M. (2022). Covid-19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 30-45. <https://doi.org/10.29065/usakead.1038646>
- Akyürek, M. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/mead/issue/56310/711904>
- Alireisoğlu, A., Tüysüz, H. ve Yiğit S. (2021). Uzaktan eğitim başlangıcında karşılaşılan sorunlar ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Social Science Development Journal*, 6 (27), 261-283. <http://dx.doi.org/10.31567/ssd.483>
- Ardington, C., Wills, G. ve Kotze, J. (2021). Covid-19 learning losses: Early grade reading in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 86, 102480. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102480>
- Arslan, G. ve Kargin, T. (2021). Öğretmenlerin kitap önerisinde kullandıkları ölçütlerin çocuk edebiyatının temel ilkelerine göre incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(4), 567-588. doi:10.24146/tk.992025
- Asri, D. N., Cahyono, B. E. H. ve Trisnani, R. P. (2021). Early reading learning for special needs students: Challenges on inclusive primary school during COVID-19 pandemic. *Linguistics and Culture Review*, 5(S1), 1062-1074. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS1.1489>
- Aşkar, P. ve Altun, A. (2006). *İlköğretimde bilişim teknolojileri*. Morpa Kültür Yayınları.
- Ateş, S., Çetinkaya, C. ve Yıldırım, K. (2014). Elementary school classroom teachers' views on writing difficulties. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.018>
- Aydın Güngör, T. ve Çakır, Ç. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin sürdürülmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 26(89), 325-344. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71371/1147564>
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(1). <https://doi.org/10.15869/itobiad.769798>
- Başar, M., ve Tanış Gürbüz, H.M. (2020). İlk okuma yazma öğretiminde problemler ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-22. <https://doi.org/10.35233/oyea.666563>
- Başaran, M., Vural, Ö.F., Eraslan, A., Belen, F. ve Abar, H.S. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde ilkökul öğrencilerinin ödevle ilgili durumlarının veli görüşleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 248-258. <https://doi.org/10.24315/tred.887203>
- Bulut, S. ve Susar Kırmızı, F. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD)*, 7(4), 1-30. <https://doi.org/10.51948/auad.960960>
- Çalışkan, G. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitimle yürütülen Türkçe öğretimine yönelik görüşleri. C. Aslan ve G. Çalışkan (Ed.). *Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitimi içinde* (1. Baskı, s. 267-288). Ankara: Pegem Akademi.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-458. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26118/275152>
- Çetinkaya, S. (2021). Sınıf öğretmenleri anlatıyor: İlkokuma yazma öğretimi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 80-106. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/62535/840185>



- Dau, T. T. L. (2022). Remote teaching amid the Covid-19 pandemic in Vietnam: Primary school EFL teachers' practices and perceptions. *AsiaCALL Online Journal*, 13(1), 1-21.  
<http://eoi.citefactor.org/10.11251/acoj.13.01.001>
- Di Pietro, G., Biagi, F., Dinis Mota Da Costa, P., Karpinski, Z. ve Mazza, J. (2020). The likely impact of Covid-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets, EUR 30275 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. ISBN 978-92-76-19937-3, doi:10.2760/126686, JRC121071. Erişim adresi: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC121071>
- Diament, M. (2020). *Ed department reminds schools of IDEA obligations during pandemic*. Retrieved April 5, 2022. Erişim adresi: <https://www.disabilityscoop.com/2020/10/05/ed-department-reminds-schools-of-idea-obligations-during-pandemic/29019/>
- Domingue, B., Dell, M., Lang, D. N., Silverman, R. D., Yeatman, J. D. ve Hough, H. (2021). The effect of Covid on oral reading fluency during the 2020-2021 academic year. *EdArXiv*.  
<https://doi.org/10.35542/osf.io/6zqjr>.
- Erbaş, Y. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380. <https://doi.org/10.16916/aded.851724>
- Erbil, D., Demir, E. ve Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 16(3), 1473-1493.  
<https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49745>
- Erzen, E. ve Ceylan, M. (2020). Covid-19 salgını ve uzaktan eğitim: Uygulamalarındaki sorunlar. *Ekev Akademi Dergisi*, (84), 229-248. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71841/1154770>
- Husain, B., Idi, Y.N. ve Basri, M. (2020). Teachers' perceptions on adopting e-learning during Covid-19 outbreaks; advantages, disadvantages, suggestions. *Jurnal Tarbiyah*, 27 (2), 41-57.  
<http://dx.doi.org/10.30829/tar.v27i2.738>
- Kargın, T. ve Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1264-1284.  
<https://doi.org/10.16916/aded.982002>
- Morando-Rhim, L. ve Ekin, S. (2021). How has the pandemic affected students with disabilities? A review of the evidence to date. *Center on Reinventing Public Education*. Erişim adresi:  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED615189.pdf>
- Nelson, M. ve Murakami, E. (2020). Special education students in public high schools during Covid-19 in the USA. *International Studies in Educational Administration, (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)*, 48(3), 109-115. Erişim adresi: <https://cceam.net/wp-content/uploads/2020/10/ISEA-2020-48-3.pdf#page=115>
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36. Erişim adresi: <http://tk.org.tr/index.php/TK/article/view/167/162>
- Öztürk, D. ve Akdal, D. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (61), 453-484. doi:10.21764/mauefd.975998
- Pesnell, B. (2020). *Elementary teachers' experiences with remote learning and its impact on science instruction: Multiple cases from the early response to the Covid-19 pandemic* (Doctoral dissertation). University of Arkansas. Erişim adresi:  
[https://www.proquest.com/openview/1beeea92ec46bfaccb4b8123750af494/1?pqorigsite=gscholar&cb\\_l=18750&diss=y](https://www.proquest.com/openview/1beeea92ec46bfaccb4b8123750af494/1?pqorigsite=gscholar&cb_l=18750&diss=y)
- Putri, R.S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L.M. ve Hyun, C.C. (2020). Impact of the COVID-19 Pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809-4818. Erişim adresi:  
[https://www.researchgate.net/profile/Masduki-Asbari/publication/341194197\\_Impact\\_of\\_the\\_COVID-19\\_Pandemic\\_on\\_Online\\_Home\\_Learning\\_An\\_Explorative\\_Study\\_of\\_Primary\\_Schools\\_in\\_Indonesia/links/60136c1345851517ef2262c7/Impact-of-the-COVID-19-Pandemic-on-Online-Home-Learning-An-Explorative-Study-of-Primary-Schools-in-Indonesia.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Masduki-Asbari/publication/341194197_Impact_of_the_COVID-19_Pandemic_on_Online_Home_Learning_An_Explorative_Study_of_Primary_Schools_in_Indonesia/links/60136c1345851517ef2262c7/Impact-of-the-COVID-19-Pandemic-on-Online-Home-Learning-An-Explorative-Study-of-Primary-Schools-in-Indonesia.pdf)
- Renaissance Learning. (2020). *How kids are performing: Tracking the impact of Covid-19 on reading and mathematics achievement*. Wisconsin Rapids, WI. Special Report Series, Fall 2020 Edition. Erişim adresi:  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED616758.pdf>




- Sass, T. & Goldring, T. (2021). Student achievement growth during the Covid-19 pandemic, GPL Reports. 9. <https://doi.org/10.57709/30728971>
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B. ve Lindner, M. A. (2022). Did students learn less during the Covid-19 pandemic? Reading and mathematics competencies before and after the first pandemic wave. *School Effectiveness and Scholl Improvement*, 1-20. doi:10.31234/osf.io/pqtgf.
- Schweitzer, K. (2021). *The pandemic pause: Investigating the impact of Covid-19-related school closures on student learning and the socioeconomic achievement gap* (Doctoral dissertation). The College of William and Mary. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/4a352a0237a2f0f18e611cad3b5cb681/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(3), 65-93. <https://doi.org/10.51948/auad.910385>
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43346>
- Skar, G. B. U., Graham, S. ve Huebner, A. (2021). Learning loss during the Covid-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students' writing: A natural experiment. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000701>
- Spear, S., Parkin, J., van Steen, T. ve Goodall, J. (2021). Fostering "parental participation in schooling": Primary school teachers' insights from the Covid-19 school closures. *Educ. Rev.*, 73, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2007054>
- Suadi, S., Hanida, R.S. ve Siregar, P. (2022). Teachers' perceptions on the literacy skills of 5th grade primary school students during Covid-19 pandemic in Mandailing Natal Regency. *Jurnal Kependidikan*, 8(2), 397-406. <https://doi.org/10.33394/jk.v8i2.5075>
- Şenel Çoruhlu, T. ve Uzun, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 61-79. doi:10.17539/amauefd.1024195
- Tanta, A. (2021). *Pandemiden kaynaklı uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler derslerine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/91ece1b415ca4ac8b8c58a2026a4cd5a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Toptaş, V. ve Öztop, F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde matematik dersindeki öğrenme eksikleri üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*. 7(3), 373-391. <https://doi.org/10.38089/ekvad.2021.82>
- Yolcu, H. ve Kurt, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde EBA canlı derslerle ilgili öğretmenlerin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(87), 2021. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71551/1151218>
- Zamora-Antuñano, M.A., Rodríguez-Reséndiz, J., Cruz-Pérez, M.A., Rodríguez Reséndiz, H., Paredes-García, W.J., Díaz, J.A.G. (2022). Teachers' perception in selecting virtual learning platforms: A case of Mexican higher education during the covid-19 crisis. *Sustainability*, 14, 195. <https://doi.org/10.3390/su14010195>






## Ortaokul Müdürlerinin Stratejik Liderlikleri ve Kriz Yönetimi Becerileri<sup>1</sup>

### Strategic Leadership and Crisis Management Skills of Secondary School Principals

Fatma ERCAN , fatma\_ercan7@hotmail.com

Ali AKSU , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, ali.aksu@deu.edu.tr

---

Ercan, F. ve Aksu, A. (2022). Ortaokul müdürlerinin stratejik liderlikleri ve kriz yönetimi becerileri. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(Özel Sayı 1), 114-139.

Geliş tarihi: 18 Mayıs 2022

Kabul tarihi: 29 Eylül 2022

Yayımlanma tarihi: 28 Aralık 2022

---

**Öz.** Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin stratejik liderlikleri ve kriz yönetimi becerilerini tespit etmek ve aralarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesindeki toplam 27 resmi ortaokul ve bu okullarda çalışmakta olan 1430 öğretmen oluşturmuştur. Bu çalışmada, uygun/ kazara örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 313 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada "Stratejik Liderlik Ölçeği" ve "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği" olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, yaş, hizmet yılı, eğitim düzeyi, branş) ek olarak kullanılan ölçeklerden biri "Stratejik Liderlik Ölçeği" 35 maddeden oluşmaktadır, diğeri "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği" 31 maddeden oluşmaktadır. Araştırma bulguları sonucunda, okul müdürlerinin stratejik liderlik ve kriz yönetimi becerilerine ilişkin algıları olumlu görülmüştür. Stratejik liderlik ve kriz yönetimi becerileri alt boyutları arasında anlamlı, pozitif ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin stratejik liderlikleri, kriz yönetimi becerilerini anlamlı şekilde yordamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** "Liderlik, Stratejik Liderlik, Kriz, Kriz Yönetimi Becerileri."

**Abstract.** This research aims to determine the strategic leadership and crisis management skills of secondary school principals according to teachers' perceptions and to determine whether there is a meaningful relationship between them. It has been determined whether there is a significant difference between the perceptions of the teachers according to their gender, marital status, age, professional seniority, education level, and branches. The population of the research consisted of 27 public secondary schools in Buca district of İzmir province and 1430 teachers working in these schools in the 2020-2021 academic year. 313 teachers answered the measurement tool. In this study, a convenient/accidental sampling method was used. In the study, in addition to the demographic characteristics of teachers (gender, marital status, age, years of service, education level, branch), the "Strategic Leadership Scale" consisting of 35 items and the "Crisis Management Skills Scale of Primary School Principals" consisting of 31 items were used. In the "Strategic Leadership Scale", it is observed that teachers' perceptions of school principals' strategic leadership are positive. In the other scale, it was concluded that teachers' perceptions of crisis management skills were positive. In the analysis of the relationship between the strategic leadership of secondary school principals and their crisis management skills, the positive correlation between them was examined. As a result of simple regression analysis, as the strategic leadership of managers increases, their crisis management skills also increase.

**Keywords:** "Leadership, Strategic Leadership, Crisis, Crisis Management Skills."

---

<sup>1</sup>Bu çalışma Ali Aksu danışmanlığında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülen ve Fatma Ercan'ın savunduğu Ortaokul Müdürlerinin Stratejik Liderlikleri ve Kriz Yönetimi Becerileri başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

## Extended Abstract

**Introduction.** This paper aims to study the relation between secondary school principals' strategic leadership and their crisis management skills based on teachers' perceptions. Therefore, it is intended to reveal secondary school teachers' perceptions for their principals' strategic leadership and their abilities to manage crisis. This study will contribute to the literature by discovering the above-mentioned relations and by suggesting possible solutions for educational institutions.

**Method.** This study aims to study the relation between school principals' strategic leadership and their crisis management skills based on the perceptions of teachers employed at secondary schools in İzmir, Buca. This is a quantitative study with a correlational survey model. The population of the study include 1430 teachers employed at these secondary schools. The sample of the study consists of 313 teachers who were chosen randomly. This sample is representative for the population according to the sample size table (307) (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Ergün, Karadeniz & Demirel, 2017). The Cronbach alpha coefficient value is .92 for the SLS, .87 for the first factor (transformational), .70 for the second factor (administrative), .87 for the third factor (ethics) and .76 for the fourth factor (policy) which shows that this is a reliable scale (Aydın, 2012). In addition, the Cronbach alpha coefficient value is .98 for the Crisis Management Scale.

**Results.** It has been found that the teachers have positive perceptions about the principals' strategic leadership. There is a statistically significant difference in the teachers' perceptions about the principals' strategic leadership for the sub-dimension of Administrative Leadership regarding their gender since the mean score for the male teachers is higher than the one for the female teachers. No statistically significant difference has been found in the principals' strategic leadership regarding their marital status. On the other hand, the teachers who are 41 and above are more satisfied with the principals' transformational leadership, ethical practices and political practices. There is a significant difference in two sub-dimensions of the Strategic Leadership Scale which are transformational leadership and ethical practices regarding the teachers' educational background.

This study has concluded that the teachers have positive perceptions regarding the crisis management skills. The highest mean score has been obtained for the pre-crisis period whereas the lowest mean score has been calculated for the crisis period. No significant difference has been found in the teachers' perceptions about the administrators' crisis management skills for the whole scale and all the sub-dimensions regarding their gender, marital status, age, experience and educational background. However, there is a significant difference in the sub-dimensions of pre-crisis and crisis periods in terms of the teachers' branches.

A significant and positive correlation was found among the sub-dimensions of the strategic leadership scale and the sub-dimensions of the crisis management scale. There is a high positive correlation between transformational leadership and pre-crisis period ( $r=0,806$ ).

**Discussion and Conclusion.** The findings have revealed that the teachers have high perceptions about their principals' strategic leadership. The mean scores for the sub-dimensions of Ethical Practices and Transformational Leadership are higher and this could be due to the teachers' perceptions that their principals are open to innovation, have a fair, humanistic, ethical approach and consider the balance for the appropriateness according to their personal value judgement.

Considering the significant difference in the strategic leadership levels regarding the teachers' gender in favor of the male teachers, it is possible to argue that the male teachers are more pleased

with their principals' administrative practices and that they are more willing to take part in administration than their female colleagues.

The teachers who are 41 and above are more satisfied with the principals' transformational leadership, ethical practices and political practices than their colleagues who are between 20 and 40. This difference could be due to their experience as teachers and/or administrators and their perspectives shaped in years.

In addition, there is a significant difference in the sub-dimensions of transformational leadership and ethical practices of the strategic leadership scale regarding the teachers' branches. This difference can be explained with the new plans and programs appropriate for the branch, the content of the branches that are compatible with the innovations and the practices in accordance with the ethical needs of the branches.

The highest mean score has been obtained for the pre-crisis period. It is important to take the necessary pre-cautions which helps to prevent or reduce the loss caused by the crisis.

No significant difference has been found in the teachers' perceptions about the administrators' crisis management skills for the whole scale and all the sub-dimensions regarding their gender, marital status, age or educational background. The concept crisis might mean the same thing for both genders which might have resulted in no significant difference between these groups. Regardless of their gender, all the teachers might have thought that their principals are equipped with sufficient skills, trainings and experience in crisis management. And also this shows that all age groups have trust in their principals' crisis management skills. They might have experienced a crisis before and all the teachers and administrators might have been given the necessary trainings to manage a crisis.

However, there is a significant difference in the sub-dimensions of pre-crisis and crisis periods in terms of the teachers' branches. There might be several reasons for the significant differences among the above-mentioned branches. A previous crisis might have been managed effectively by their principals. They might have received trainings for the possible changes in the content of their branch and so they might have known how to implement these changes. Also, they might have been informed about the practices in case of a crisis regarding their branches. All the precautions and practices before and after a crisis might meet their needs and expectations of their branches.

A significant and positive correlation has been found among the sub-dimensions of the strategic leadership scale and the sub-dimensions of the crisis management scale. In addition, the simple linear regression analysis has shown that strategic leadership predicts crisis management skills significantly.

## Giriş

Liderlik, ikiden fazla kişinin bir araya gelerek karşılıklı olacak şekilde oluşturdukları grup işlevleridir. Liderler, insanlara rehberlik ederek, kişilerin davranışlarında etki etmektedir (Aydın, 2014). Liderlik, bireylerin ve grupların belirli koşullar çerçevesinde hedeflerine ulaşma için bireylerin yol gösterici etkisi ile faaliyetlerini etkileyebilmesidir (Koçel, 2001). Lider yapıdaki yöneticiler, değişime ve dönüşüme uyum sağlayabilen, değişimi göz ardı etmeyen, her çeşit değişimden yarar sağlamayı amaç edinen, değişimden politikalar yaratmayı gerçekleştiren kişilerdir (Drucker, 2000). Liderlik, grupların amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli olan koşulları hazırlayıp, ortaya çıkan birinin insanların faaliyetlerini ele alarak yön vermesi olarak açıklanabilir. Lider kitleleri etkileyerek, kalabalıkları yönetendir (Güney, 2020). Liderler içinde yer aldıkları grubun davranışları ve tutumları hakkında etkileyici bir güce sahiptir. Liderler insan topluluklarından oluşan kalabalıklara yol gösterip, rehber olan ve insanların o düşünceyi benimsemesini gerçekleştiren insanlardır (Coşkun, 2017).

Strateji, savaşlarda başarı kazanmak için askerlerin sevk edilmesi, yönlendirilmesi, hareketin planlanması olarak tanımlanmaktadır. Türkçe’de strateji kavramı, rakibin davranışlarını tahmin ederek, kişinin kendi planlarını hayata geçirmesidir. Askeri alanda çıkış yapan strateji kavramı elde bulunan kaynakların etkili ve verimli şekilde kullanılarak amaca varılmasıdır (Çakmak, 2018). Adair’e (2015) göre strateji, askeri alanda kullanılan bir kavramdır. Strateji kelimesi askeriye kökeninden gelen bir kavram olmakla birlikte eldeki kaynakları etkili ve verimli şekilde kullanmaktır (aktaran Aydın, 2012). Zor bir durum karşısında insanın düşünüp bir karara varmasından sonra uygulamaya karar verdiği davranış biçimlerine strateji denir. Liderin izleyeceği stratejinin başında iyi bir strateji yönetimine sahip olması gerekmektedir. Hangi yönetim biçimi olursa olsun stratejik açıdan yapılan her hamle doğru uygulandığı sürece başarılı bir sonuca götürecektir (Coşkun, 2017). Liderlik kavramının tanımı için kesinleşmiş bir tanımın olmadığı belirtilmiştir. Çünkü liderlik kavramı çok yönlü olup değişik yerlerde farklı özellikleri göstermektedir. Bilim insanları her defasında liderlikle ilgili farklı tanımları savunmaktadır (Walker, 2005).

Liderlik kavramından farklı olarak lider kavramında bulunmaktadır. Liderlik olgular üzerinde dururken, lider kişiler üzerinde duran bir kavramdır. Liderlik ve lider kavramları bir bütünlük oluşturacak şekilde iç içe bulunmaktadır (Can, 2013). Liderler sorumlu buldukları grubun davranışları ve tutumları hakkında etkileyici bir güce sahiptir. Liderler toplu halde yaşayan insan topluluklarına yol gösterip, rehber olan ve insanların düşünceleri üzerinde etkili durumda bulunan kişilerdir (Coşkun, 2017). Liderler toplulukların istek ve kurallarına karşı sağduyulu olduğu için grubun istek ve kurallarına karşı beklenen davranış özellikleri göstermektedir (Aydın, 2014). Lider, örgütün amaçlarını, planlarını, vizyonunu belirler ve eldeki mevcut durumun korunması için gereken önemi sağlar (Drucker, 1996).

Stratejik liderlik, ileriye görerek yön vermek için stratejik yönetimi oluşturabilmek, stratejik yönetim rehberliğinde yönetici ve bireyleri görevlendirerek onları örgütün hedefi doğrultusunda gelişimci, yenilikçi ve yaratıcı planların önderliğinde, değişen dünya şartları içerisinde rekabete ve değişime uyum sağlayabilmesidir (Davies, 2004). Stratejik liderlik, örgüt iç ve dış çevresini oluşturan unsurlara göre stratejiler oluşturarak, uygun bir zamanda gerekli olan planları uygulayarak, içinde bulunduğu duruma uygun liderlik sergilemektir (Altinkurt, 2007).

Stratejik lider, aniden ortaya çıkan kriz anlarında oldukça önemlidir. Aniden meydana gelen kriz dönemlerinde stratejik liderler çok yönlü becerilerini devreye koymayı başarabilmelidir. Stratejik liderin kriz anlarında ki desteğini kavrayabilmek için kriz ve kriz yönetiminin açıklanmasına aşağıda yer verilmiştir.

Kriz, olayların ters gittiği, yeniliğin gerektiği, belirsiz bir durumdur. Örgütün normal akışını ters şekilde etkileyen ve aniden oluşan bir durum olarak tanımlanabilir. Örgütün normalde işleyen çalışmalarının yanında örgütün sağlığını tehlike altına alan, etkin olan çalışmalarını verimsiz hale gelmesine neden olur. Krizler birden oluşabildiği gibi baştan da belirti verecek şekilde de meydana gelebilirler. Örgütlerde oluşan krizlerin ortaya çıkma şekilleri nasıl olursa olsun gerçek sebebi oluşan değişimleri yakalayamamasıdır (Tüz, 2001). Kriz ve kriz yönetimi kavramları üzerinde net bir tanımlama yapılamamaktadır. Ama krizin bazı özelliklerinden dolayı krizin tanımlaması yapılabilmektedir. Kriz, tehlikeli olacak olaylar durumunda başarılı olamamak ya da yetecek durumda olamamak şeklinde de tanımlanırken, birden oluşan durumların altından kalkabilmek olarakta tanımlanmaktadır (Tutar, 2000). Kriz dönemlerinden bazen yararlı çıkıp, olumsuz durumlardan az zararla çıkıp, gereken önlemleri vaktinde sağlamak gerekmektedir (aktaran Aksu ve Deveci, 2009). Kriz yönetiminde başarıyı sağlamak adına bazı teknik durumları bilmek gerekmektedir. Örgütlerin teknik ve yapısal çalışmalarında kriz için tedbir alması ve kriz yönetimi ekiplerini oluşturmaları gerekecektir. Kriz anlarında ekip çalışmasıyla beraber hareket edip, ilk aşamada karar verme sistemlerini kurmalıdırlar. Örgütler kriz içindeki hallerini bilmelidir ve krizin olumsuz sonuçlarını minimum seviyede tutmalıdırlar (Tutar, 2000). Kriz yönetim sürecini lider yönetir. Kriz iletişimde belirlenen önlemlerin anlaşılması için önceden belirlenen stratejilerin hayata geçirilmesi gerekmektedir (Kadıbeşegil, 2001).

Bu araştırma ile ortaokul müdürlerinin stratejik liderlikleri ve kriz yönetimi becerileri ilişkisinin belirlenmesi açısından alana katkı sağlanması amacıyla eğitim kurumlarına çözüm önerileri üretilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın problem cümlesi/ alt problem cümleleri şunlardır:

Ortaokul müdürlerinin stratejik liderlikleri ve kriz yönetim becerileri ne düzeydedir? Bu düzeyler bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Ortaokul müdürlerinin stratejik liderlikleri ve kriz yönetimi becerileri ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Ortaokul müdürlerinin stratejik liderlikleri ve kriz yönetimi becerilerini ne ölçüde yordamaktadır?

Bu problem cümlesini açıklayan alt problemler ise aşağıdadır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik algıları onların;
  - a. cinsiyet,
  - b. medeni durum,
  - c. yaş,
  - d. hizmet yılı,
  - e. branş ve
  - f. eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz yönetimine ilişkin algıları onların;

- a. cinsiyet,
  - b. medeni durum,
  - c. yaş,
  - d. hizmet yılı,
  - e. branş ve
  - f. eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Okul müdürlerinin stratejik liderlik ve kriz yönetimi becerileri ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul müdürlerinin stratejik liderlikleri ve kriz yönetim becerilerini ne ölçüde yordamaktadır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli / Deseni

Bu araştırma ile İzmir İli, Buca ilçesinde bulunan resmi ortaokullarında çalışan öğretmen algıları açısından okul müdürlerinin stratejik liderlikleri ve kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama metodu kullanılmıştır. Tarama (survey) araştırması, bir gruba ait belli özellikleri açıklamak için verilerin toplanmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2017).

### Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, İzmir İli, Buca ilçesindeki resmi ortaokullarında görev alan 1430 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 313 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak seçkisiz olmayan örneklem yönteminden, uygun/kazara örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi; araştırmacının kolay bir şekilde örneklemden verilerin toplamasına denir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Ergün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Milli Eğitim Bakanlığının resmi sitesinden edinilen bilgilere göre İzmir İli, Buca ilçesinde 27 tane resmi ortaokulun olduğu tespit edilmiştir. Bu okullara ait bilgi Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.  
Uygulama yapılan ilçedeki okul ve öğretmen sayısı

İlçe	Toplam Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Buca	27	1430

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemini Buca ilçesinde bulunan 27 resmi ortaokulda görev yapan 1430 öğretmenden 313’ü tarafından cevaplanan anketler veri analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak evrenin % 22’sine ulaşıldığı sonucuna varılmıştır. Temsil örnekleme tablosuna bakıldığında örneklemin evreni temsil edici nitelikte (307) olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Ergün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Tablo 2’de örneklem grubunu oluşturan 313 öğretmene ilişkin kişisel bilgilere ait veriler sunulmaktadır.



Tablo 2.  
Öğretmenlere ait kişisel bilgiler

Bilgiler	Değişkenler	Sayı (n)	Yüzde (%)
1. Cinsiyet	Kadın	188	60,0
	Erkek	124	39,6
2. Medeni Durum	Evli	263	84,0
	Bekar	49	15,6
3. Yaş	20-40	135	43,2
	41 yaş ve üzeri	178	56,8
4. Mesleki Kıdem	1-10 yıl	59	18,8
	11-20 yıl	127	40,5
	21 yıl ve üstü	127	40,5
5. Eğitim Düzeyi	Ön lisans ve Lisans	273	87,2
	Lisans Üstü	40	12,7
6. Branşlar	Türkçe	63	20,1
	Matematik, Bilişim, Teknolojisi	53	16,9
	Fen Bilimleri	37	11,8
	Sosyal Bilimler	75	23,9
	İngilizce	36	11,5
	Güzel Sanatlar	49	15,6
Toplam		313	100

( Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Müzik, Teknoloji ve Tasarım= Güzel Sanatlar )  
( Matematik, Bilişim Teknolojileri= Matematik ve Bilişim Teknolojileri )  
( PDR, Özel Eğitim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilimler= Sosyal Bilimler )

### Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmanın uygulama aşamasından önce Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne etik kurul izni için başvurularak etik kurul onayı alınmıştır. Uygulama için Eğitim Bilimleri Enstitüsünün İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü ile uygulamaya ilişkin izin için yazışma sürecinin sonuçlanması beklenmiştir. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama için yasal izin alındıktan sonra İzmir ili Buca İlçesinde bulunan bütün resmi ortaokullarda görevli olan öğretmenlere google form aracılığı ile ölçekler uygulanmıştır. Araştırma da nicel verilere ulaşma amacıyla kişisel bilgi formu(cinsiyet, medeni durum, yaş grubu, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branş) oluşturulmuştur. Başta John Pisapia (2009) tarafından geliştirilmiş olan sonrasında, Aydın ( 2012 ) tarafından Türkçe' ye çevrilmiş ve uyarlanmış olan toplam 35 maddelik "Stratejik Liderlik Ölçeği" (SLÖ) kullanılmıştır. Ardından Aksu ve Deveci ( 2009 ) tarafından geliştirilen İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerilerini belirlemek amacıyla toplamda 31 maddelik "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin "kriz öncesi dönemi" ve " kriz dönemi" boyutları çalışmada kullanıldığı için 15 madde çalışmada yer almıştır. Verilerin kaynağı İzmir ili Buca ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin google form anketleri üzerindeki işaretlemelerine dayanmaktadır.

### Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

Araştırmanın hazırlık ve veri toplama aşamaları 2020-2021 eğitim öğretim yılı Ocak ayında Dokuz Eylül Üniversitesi ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izinler alınarak başlamıştır. Veri toplama çalışmaları Mart ve Nisan aylarında google form anketleri elektronik



posta araçları yoluyla öğretmenlere ulaştırılarak başlamış ve “Bilgilendirilmiş Onam Formu, “Stratejik Liderlik Ölçeği” ve “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği” ne ilişkin veriler elde edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veri analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırmanın birinci ve üçüncü alt probleminde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın diğer iki değişkenli diğer alt problemleri için Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır. Sınıflandırmaların ikiden fazla olduğu değişkenlerde ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sınıflandırmalarda ikiden çok değişkenin bulunduğu karşılaştırmalar neticesinde bulunan farklılıkları belirtmek için Post Hoc testlerinden uygun görülen LCD testi uygulanmış ve aritmetik ortalamalara dayalı yorumlar sunulmuştur. Kriz yönetimi becerileri toplam puanlarının normallik sayıltısı test edilmiştir. Skewness (,837), kurtosis (,941) olarak belirlenmiştir. Stratejik liderlik toplam puanlarının normallik sayıltısı test edilmiştir. Skewness (,734), kurtosis (2,129) olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak analizlerin homojenlik testlerinin yapılmasına karar verilmiştir (Şencan, 2012).

Stratejik liderlik ve kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi bulmak için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Stratejik liderliğin kriz yönetimi becerilerini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacı ile Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

### **Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği**

Bu araştırmada Pisapia (2009) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin Aydın (2012) tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve uyarlanmış olan Stratejik Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. “SLÖ”den uyarlanarak okul müdürlerinde stratejik liderlik ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmada yapılan faktör analizi çalışmasında SLÖ’de 4 faktör elde edilmiştir. Buradaki dört faktör bakımından açıklanan toplam varyans yaklaşık olarak %57’dir. Birinci faktör varyansın %42’sini (özdeğer: 14.89.), ikinci faktör yaklaşık %8’ini (özdeğer: 2.71.), üçüncü faktör yaklaşık %4’ünü (özdeğer: 1.41.), dördüncü faktör yaklaşık %3’ünü (özdeğer: 1.20.) açıklamaktadır. SLÖ’nün bu yeni versiyonu Pisapia tarafından 2010 yılında Çin’de 106 okul müdürü üzerinde gerçekleştirilen pilot uygulaması neticesinde Cronbach’s Alfa ( $\alpha$ ) katsayıları hesaplanarak ölçek toplamı ( $\alpha = .94$ ) yüksek düzeyde güvenilir bulunmuştur. Buna göre dönüşümsel uygulamalar alt boyutu ( $\alpha = .946$ ), yönetimsel uygulamalar ( $\alpha = .84$ ), politik uygulamalar ( $\alpha = .86$ ), politik uygulamalar boyutunda ( $\alpha = .87$ ) ve etik uygulamalar boyutunda ( $\alpha = .94$ ) güvenilirlik değerlerine varılmıştır. Aydın’ın “Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Özellikleri” adlı çalışmasında, SLÖ’ nün bu çalışma öncesinde güvenilirliğinin test edilmesi için İstanbul ilinde örnekleme yer alan ilköğretim okullarında görevli 100 öğretmene ulaşılarak 20-24 Haziran 2011 tarihlerinde pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında gerçekleştirilen güvenilirlik analizi neticesinde elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları 1. faktör için (Dönüşümsel  $\alpha = .87$ ), 2. faktör için (Yönetimsel  $\alpha = .70$ ), 3. faktör için (Etik  $\alpha = .87$ ), 4. faktör için (Politik  $\alpha = .76$ ) ve ölçek toplamı için ( $\alpha = .92$ ) şeklinde sonuç vermiştir. Bu alfa değerlerine göre SLÖ önemli bir güvenilirlik standardına ( $\alpha = .92$ ) sahiptir (Aydın, 2012). Yapılan güvenilirlik analizleri neticesinde elde edilen verilere göre toplamda SLÖ’nün .92 Cronbach’s Alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık değerlerine ulaşarak ölçeğin de yüksek düzeyde güvenilirlik standartlarına sahip olduğu söylenebilir. Hesaplanan güvenilirlik değerlerinin .70 ve daha üst değerinde olması güvenilirlik için yeterli olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 3.

Stratejik liderlik ölçeği alt boyutları ve ölçek maddeleri

Stratejik Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçek Maddeleri	Madde Numaraları
Dönüşümsel Liderlik	2, 13, 15, 18, 21, 23, 29
Yönetimsel Liderlik	5, 8, 14, 24, 28
Etik Uygulamalar	3, 6, 10, 11, 17, 22, 32
Politik Uygulamalar	4, 12, 16, 20, 26, 27, 31

Aksu ve Deveci (2009), tarafından geliştirilen ölçek ilköğretim Okul Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerilerini belirlemek için kullanılmaktadır. Anketin güvenilirlik hesaplamalarında CronbachAlpha tekniği kullanılmış ve Kriz Öncesi boyutunda.95, Kriz Dönem boyutunda.95, Kriz Sonrası boyutunda.98, anket genelinde.98 güvenilirlik katsayılarına ulaşılmıştır. Ölçek geneli güvenilirlik .98 olarak saptanmıştır. Ölçeğin faktör açıklayıcılığı kriz öncesi dönemde 36,41, kriz döneminde 23,36, kriz sonrası dönemde 18,79 olduğu görülmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alfa güvenilirliği sonucu ölçme aracında güvenilirlik yüksek görülmektedir. Beşli likert ölçeğine göre 'Hiçbir Zaman, Nadiren, Bazen, Çoğunlukla ve Her Zaman' puan aralığı belirlenmiştir.

Tablo 4.

İlköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetim becerileri ölçeği alt boyutları ve ölçek maddeleri

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği	Ölçek Maddeleri
Kriz Dönemi Öncesi	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Kriz Dönemi	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15
Kriz Dönemi Sonrası	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31

### Araştırmacının Rolü

Araştırmanın tüm aşamalarında nesnel bir tutum sergileyen araştırmacı, ölçeklerin öğretmenlere ulaştırılmasından verilerin incelenip analiz edilmesine kadar aktif bir şekilde çalışmıştır. Tarafsız verilere ulaşılması adına hassasiyet gösterilmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerinin sıralamasına uygun olarak elde edilen verilerin çözümlenmesi ile ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar üzerinde durulmaktadır. Nicel veriler sonucu tablolardan oluşmaktadır.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin

stratejik liderlikleri ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu anlamda Stratejik Liderlik Ölçeği’nden elde edilen bilgilerden faydalanılmıştır. Çalışma grubunda bulunan ortaokullarda görev yapan 313 öğretmenin görüşlerine göre okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarına ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarına ait betimsel istatistik değerleri

Alt Boyutlar	N	X	s
Dönüşümsel Liderlik	313	4,12	0,72
Yönetimsel Liderlik	313	3,71	0,59
Etik Uygulamalar	313	4,38	0,62
Politik Uygulamalar	313	3,72	0,64
Toplam	313	4,00	0,51

Tablo 5. incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarının olumlu olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri alt boyut Etik Uygulamalar iken (  $\bar{x}=4,38$ ), en düşük ortalama ise Yönetimsel Liderliğe (  $\bar{X}=3,71$ ) aittir.

Stratejik Liderlik Ölçeği’nin en yüksek ortalama değerine ( $\bar{x}=4,585$ ) 11. madde olan “Okul müdürümüz, çalışanların özel hayatına saygı duyar” ifadesinin sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin en düşük ortalamaya sahip olan maddesi ise (  $\bar{X}=3,042$ ) değeri ile 16. madde “Okul müdürümüz, kendisine yardım edildiğinde ödül verir” ifadesidir. Ölçek maddelerine ait standart sapma değerleri ise ,6725 ile 1,1848 değer aralığı arasında değişkenlik göstermektedir. Alt boyutlara göre madde ortalamalarına bakıldığında dönüşümsel liderlik alt boyutuna ait en yüksek madde ortalamasının (  $\bar{X}=4,307$  ) ile 15. maddeye, en düşük ortalamasının ise (  $\bar{X}=3,748$  ) ile 18. maddeye ait olduğu gözlenmiştir. Yönetimsel liderlik alt boyutuna ait en yüksek madde ortalamasının (  $\bar{X}=4,329$  ) ile 14. maddeye ait olduğu gözlenmiştir. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise (  $\bar{X}=2,770$ ) ile 5. maddedir. Etik uygulamaların alt boyutunda en yüksek madde ortalamasının (  $\bar{X}=4,585$  ) ile 11. maddeye, en düşük ortalamasının ise (  $\bar{X}=4,272$  ) ile 22. maddeye ait olduğu gözlenmiştir. Politik uygulamaları alt boyutunda en yüksek madde ortalaması (  $\bar{X}=4,198$  ) ile 12. madde olup en düşük ortalamaya sahip olan madde ise (  $\bar{X}=3,042$  ) ile 16. maddedir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algıları onların cinsiyetine, medeni durumuna, yaşına, mesleki kıdemine, eğitim düzeyine ve branşına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Probleme yanıt bulmak için Stratejik Liderlik Ölçeği’nden elde edilen veriler kullanılmıştır. Kullanılan verilerin cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branş durumuna göre farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesinde grup sayısının iki olduğu durumlarda t-testi, grup sayısının ikiden çok bulunduğu durumlarda ise tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testinin ardından farkın bulunması durumunda kaynağı belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda LSD Testi kullanılmıştır.

### Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt probleminin ilk maddesi “Öğretmenlerin görev yaptıkları

okulların müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algıları onların cinsiyetine değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Bu alt problemin çözümü için, Stratejik Liderlik Ölçeği'nde yer alan kişisel bilgiler kısmından elde edilen cinsiyet değişkeni için olan veriler kullanılmış ve verilerin çözümlenmesi için t-testi uygulanmıştır.

Stratejik Liderlik Ölçeği'nde yer alan kişisel bilgiler kısmından edinilen cinsiyet değişkenine göre farklılığını belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6.  
Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	p																																									
Dönüşümsel Liderlik	Kadın	188	4,13	,71	2,82	,778																																									
	Erkek	124	4,11	,75			Yönetimsel Liderlik	Kadın	188	3,65	,61	2,397	,017	Erkek	124	3,81	,55	Etik Uygulamalar	Kadın	188	4,37	,64	0,82	,934	Erkek	124	4,38	,60	Politik Uygulamalar	Kadın	188	3,66	,68	1,654	,099	Erkek	124	3,80	,70	Toplam	Kadın	188	3,982	,51	1,044	,029	Erkek
Yönetimsel Liderlik	Kadın	188	3,65	,61	2,397	,017																																									
	Erkek	124	3,81	,55			Etik Uygulamalar	Kadın	188	4,37	,64	0,82	,934	Erkek	124	4,38	,60	Politik Uygulamalar	Kadın	188	3,66	,68	1,654	,099	Erkek	124	3,80	,70	Toplam	Kadın	188	3,982	,51	1,044	,029	Erkek	124	4,044	,52								
Etik Uygulamalar	Kadın	188	4,37	,64	0,82	,934																																									
	Erkek	124	4,38	,60			Politik Uygulamalar	Kadın	188	3,66	,68	1,654	,099	Erkek	124	3,80	,70	Toplam	Kadın	188	3,982	,51	1,044	,029	Erkek	124	4,044	,52																			
Politik Uygulamalar	Kadın	188	3,66	,68	1,654	,099																																									
	Erkek	124	3,80	,70			Toplam	Kadın	188	3,982	,51	1,044	,029	Erkek	124	4,044	,52																														
Toplam	Kadın	188	3,982	,51	1,044	,029																																									
	Erkek	124	4,044	,52																																											

P<0,05

Tablo 6. incelendiğinde, ortaokullardaki öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (  $p=,017$ ,  $p<,05$ ).

### Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt probleminde ikinci madde olarak “Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algıları onların medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yer verilmiştir. Stratejik Liderlik Ölçeği’nde yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen medeni durum değişkenine göre farklılığını belirlemek için uygulanan t-testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

### Öğretmenlerin Yaşına Göre Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt probleminin üçüncü maddesi “Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algıları onların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt problemin çözümünde uygulanan ölçeklerde yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen veriler kullanılmış ve verilerin çözümlenmesi için t-testi sonuçları tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7.

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre t- testi sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	X	s	t	P
Dönüşümsel Liderlik	20-40	135	3,963	,758	3,444	,001
	41 yaş +	177	4,245	,684		
Yönetimsel Liderlik	20-40	135	3,728	,652	,331	,741
	41 yaş +	177	3,706	,557		
Etik Uygulamalar	20-40	135	4,241	,691	3,461	,001
	41 yaş +	177	4,485	,556		
Politik Uygulamalar	20-40	135	3,616	,713	3,184	,024
	41 yaş +	177	3,795	,670		
Toplam	20-40	135	3,899	,533	3,184	,002
	41 yaş +	177	4,085	,492		

p<0,05

Tablo 7. incelendiğinde, ortaokullardaki öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında yaşa göre dönüşümsel liderlik, etik uygulamalar ve politik uygulamalar alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p=,001$ ,

p=,001, p=,0,24, p< 0,05).

### Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt probleminin dördüncü maddesi “Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algıları onların mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Verilerin çözümlenmesi için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuç aşağıda Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8.

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	s	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Dönüşümcü Liderlik	313	4,12	0,72	Gruplar Arası	2,417	2	1,209	2,290	,103
				Gruplar İçi	163,560	310	,528		
				Toplam	165,977	312			
Yönetimsel Liderlik	313	3,71	0,59	Gruplar Arası	,375	2	,187	,520	,595
				Gruplar İçi	111,619	310	,360		
				Toplam	111,993	312			
Etik Uygulamalar	313	4,38	0,62	Gruplar Arası	3,068	2	1,534	3,955	,020
				Gruplar İçi	120,227	310	,388		
				Toplam	123,295	312			
Politik Uygulamalar	313	3,72	0,64	Gruplar Arası	,842	2	,421	,872	,097
				Gruplar İçi	149,776	310	,483		
				Toplam	150,618	312			
Stratejik Lid. Toplam	313	4,00	0,51	Gruplar Arası	1,253	2	,626	2,356	,097
				Gruplar İçi	82,436	310	,266		
				Toplam	83,688	312			

P<0,05

Tablo 8. incelendiğinde Stratejik Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarında öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderliğe ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre etik uygulamalar boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu (p<0,05) gözlenmiştir. Anlamlı farklılık gözlendiği için LSD testi yapılmıştır (P=0,020, p< 0,05). LSD testine göre, etik uygulamalar alt boyutunda hangi mesleki kıdem yılları arasında fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Etik uygulamalar alt boyutunda 11-20 yıl mesleki kıdem ile 1-10 yıl mesleki kıdeme bakıldığında 11-20 yıl aleyhine bir durum gözlenmektedir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdem ile 11-20 yıl mesleki kıdeme bakıldığında 21 yıl ve üstü lehine bir durum gözlenmektedir.

### Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmen Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt probleminin beşinci maddesi “Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algıları onların yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” problem cümlesidir. Verilerin çözümlenmesi için t- testi yapılmıştır. Ortaokullarda ki öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (P> 0,05).

## Branş Değişkenine Göre Öğretmen Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt probleminin altıncı maddesi “Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algıları onların branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Verilerin çözümlenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 9.

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarının branşlarına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	<i>sd</i>	Kareler Ort.	<i>F</i>	<i>p</i>
Dön. Lid. 313	4,12	0,72	Gruplar Arası	10,471	5	2,094	4,134	,001	
			Gruplar İçi	155,506	307	,507			
			Toplam	165,972	312				
Yön.Lid. 313	3,71	0,5	Gruplar Arası	,916	5	,183	,507	,771	
			Gruplar İçi	111,077	307	,362			
			Toplam	111,993	312				
Etik Uy. 313	4,38	0,62	Gruplar Arası	8,043	5	1,609	4,285	,001	
			Gruplar İçi	115,252	307	,375			
			Toplam	123,295	312				
Poltk.Uy. 313	3,72	0,64	Gruplar Arası	3,563	5	,713	1,488	,193	
			Gruplar İçi	147,055	307	,479			
			Toplam	150,618	312				
Strj.Lid.Top. 313	4,00	0,51	Gruplar Arası	4,238	5	,848	3,275	,007	
			Gruplar İçi	79,450	307	,259			
			Toplam	83,688	312				

P<0,05

Tablo 9. incelendiğinde Stratejik Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarından dönüşümsel liderlik (p=,001) ve etik uygulamalar (p=,001) boyutlarında öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarının branşlara göre anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir (P<0,05). Bu anlamlı farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Bu LSD testi sonuçlarına göre, dönüşümsel liderlik ve etik uygulamalar alt

boyutlarında hangi branşlar arasında fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Dönüşümsel liderlik alt boyutunda, Mat.ve Bil.Tek. ile Güzel Sanatlar arasındaki anlamlı fark 0,488\* Mat.ve Bil. Tek. lehine bir durum gözlenmektedir. İngilizce ile fen bilimleri arasındaki anlamlı fark 0,409\* ile İngilizce lehine bir durum gözlenmiştir. Güzel Sanatlar ile Türkçe arasındaki anlamlı fark 0,390 Güzel Sanatlar lehine gözlenmiştir, Mat.ve Bil. Tek. ile arasındaki anlamlı fark 0,488\* ile Güzel Sanatlar lehine bir durum gözlenmiştir, Fen Bilimleri ile olan anlamlı fark 0,603\*Güzel Sanatlar lehine bir durum gözlenmiştir, Sosyal Bilimler ile olan anlamlı fark 0,386\*Güzel Sanatlar lehine olarak gözlenmiştir.

Bilimleri lehine gözlenmiştir, İngilizce ile Mat. ve Bil. Tek. ile arasındaki anlamlı fark 0,263\*İngilizce lehine gözlenmiştir, Fen Bilimleri ile arasındaki anlamlı fark 0,298\*İngilizce lehine olarak gözlenmiştir. Güzel Sanatlar ile Türkçe arasındaki anlamlı fark0,346\*Güzel Sanatlar lehine gözlenmiştir, Mat. Bil. Tek. ile arasındaki anlamlı fark 0,472\*Güzel Sanatlar lehine olarak gözlenmiştir, Fen Bilimleri ile arasındaki anlamlı fark 0,508\*Güzel Sanatlar lehine gözlenmiştir, Sosyal Bilimler arasındaki anlamlı fark 0,328\*Güzel Sanatlar lehine gözlenmiş olduğu ortaya çıkmaktadır.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okullardaki müdürlerin kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarına ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 10’ da sunulmuştur.

Tablo 10.

Ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarına ait betimsel istatistikler

Ölçek Alt Boyutları	n	X/	s
Kriz Dönemi Öncesi	313	4,027	0,710
Kriz Dönemi	313	4,006	0,802
Toplam	313	4,016	0,756

Tablo 10. incelendiğinde öğretmenlerin kriz yönetimi becerilerine ait algılarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri alt boyut Kriz Öncesi Dönem (X=4,027), en düşük ortalamanın gözlemlendiği alt boyut ise Kriz Dönemi (X=4,006)’dir. Ölçeğin ortalamasına ilişkin değer ise (X=4,016)’dir.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği’nin en yüksek ortalama değerine (X=4,157) 6. madde olan “Kriz işaretlerine karşı duyarlıdır” ifadesinin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin en düşük ortalamaya sahip olan maddesi ise (X=3,665) değeri ile 15. madde, “tüm çalışanları kapsayacak kriz yönetimi hakkında eğitimler düzenlenmektedir” ifadesidir.

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların kriz yönetimi becerilerine ilişkin algıları onların cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

### Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Algılarının Karşılaştırılması



Araştırmanın dördüncü alt probleminin ilk maddesi “Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki kriz yönetimi becerilerine ilişkin algıları onların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Ölçekte yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen cinsiyet değişkenine ait veriler kullanılmış ve verilerin çözümlenmesi için t-testi uygulanmıştır.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği’nde yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen cinsiyet değişkenine göre farklılığını belirlemek için uygulanan t-testi sonuçlarına göre, ortaokullardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki kriz yönetimi becerileri düzeyine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde cinsiyet durumuna göre anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

### **Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Algılarının Karşılaştırılması**

Araştırmanın dördüncü alt probleminin ikinci maddesi “Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki kriz yönetimi becerilerine ilişkin algıları onların medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt problemin çözümü için, İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği’nde yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen medeni durum değişkenine ait veriler kullanılmış ve verilerin çözümlenmesi için t-testi uygulanmıştır.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği’nde yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen medeni durum değişkenine göre farklılığını belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları göre, ortaokullardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde medeni durumlara göre anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

### **Öğretmenlerin Yaşına Göre Algılarının Karşılaştırılması**

Araştırmanın dördüncü alt probleminin üçüncü maddesi “Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki kriz yönetimi becerilerine ilişkin algıları onların yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt problemin çözümünde uygulanan ölçeklerde yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen veriler kullanılmış ve verilerin çözümlenmesi için t- testi yapılmıştır. Ortaokullardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde yaş gruplarına göre anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p<0,05$ ).

### **Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Algılarının Karşılaştırılması**

Araştırmanın dördüncü alt probleminin dördüncü maddesi “Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel belirsizlik düzeylerine ilişkin algıları onların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” problem cümlesidir. Verilerin çözümlenmesi için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeğinin alt boyutlarından kriz dönemi öncesi ( $p=0,572$ ) ve kriz dönemi ( $p=0,377$ ) boyutlarında öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir ( $p>0,05$ ).

### **Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Algılarının Karşılaştırılması**

Araştırmanın ikinci alt probleminin beşinci maddesi “Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin algıları onların eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” problem cümlesidir. Verilerin çözümlenmesi için t-testi yapılmıştır. Ortaokullardaki öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $p>0,05$ ). Kriz yönetimi becerileri kriz dönemi öncesi ve kriz dönemi alt boyutuna ilişkin alınan toplam puanlar karşılaştırıldığında, elde edilen bulgulara göre, lisans ve lisans üstünde öğretmenlerin puan ortalamaları karşılaştırıldığında lisans mezunlarının daha yüksek düzeyde kriz yönetimi becerileri alt boyutlarında müdürleri yeterli gördükleri söylenebilir.

### Branş Değişkenine Göre Öğretmen Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt probleminin altıncı maddesi “Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin algıları onların branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” problem cümlesidir. Bu alt problemin çözümlenmesinde kullanılan ölçeklerde yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen veriler uygulanmıştır ve verilerin çözümlenmesi için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuç tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarının branşlarına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar		$\bar{X}$	$s$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	$sd$	Kareler Ortalaması	$F$	$P$
$n$									
Kriz Dön. Ön.	313	4,027	0,710	Gruplar Arası	7,851	5	1,570	3,217	0,008
				Gruplar İçi	149,845	307	0,488		
				Toplam	157,696	312			
Kriz Dönemi	313	4,006	0,802	Gruplar Arası	14,048	5	2,808	4,618	0,000
				Gruplar İçi	186,654	307	0,608		
				Toplam	200,692	312			
Kriz Yön. Bec. Toplam	313	4,016	0,756	Gruplar Arası	10,816	5	2,163	4,304	0,001
				Gruplar İçi	154,293	307	0,505		
				Toplam	165,109	312			

$P<0,05$

Tablo 11. incelendiğinde İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeğinin kriz dönemi öncesi ( $p=,008$ ) ve kriz dönemi ( $p=,000$ ) boyutlarında öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarının branşlara göre anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ( $p<0,05$ ). Bu anlamlı farklılığın hangi branşların arasında olduğunu belirlemek için uygulanan LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçlarına göre, kriz dönemi öncesi ve kriz dönemi alt boyutlarında hangi branşlar arasında fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Kriz dönemi öncesi alt boyutunda, İngilizce ile Fen Bilimleri arasındaki anlamlı fark 0,392\* ile İngilizce lehine bir durum gözlenmiştir, Mat. ve Bil. Tek. arasında ki anlamlı fark 0,331\* ile Fen Bilimleri lehine gözlenmiştir. Güzel Sanatlar ile Türkçe arasındaki anlamlı fark 0,390 Güzel Sanatlar lehine gözlenmiştir, Mat.ve Bil. Tek. ile arasındaki anlamlı fark 0,355\* ile Güzel Sanatlar lehine bir durum gözlenmiştir, Fen Bilimleri ile olan anlamlı fark 0,468\* Güzel Sanatlar lehine bir durum gözlenmiştir, Sosyal Bilimler ile olan anlamlı fark 0,258\* Güzel Sanatlar

lehine olarak gözlenmiştir, Mat. ve Bil. Tek. ile olan anlamlı fark 0,407\* ile Güzel Sanatlar lehine bir durum gözlenmiştir.

Kriz dönemi alt boyutunda Türkçe ile Güzel Sanatlar arasındaki anlamlı fark -0,441\* Türkçe aleyhine bir durum olarak gözlenmiştir. İngilizce ile Mat. ve Bil. Tek. ile arasındaki anlamlı fark 0,418\* İngilizce lehine gözlenmiştir, Fen Bilimleri ile arasındaki anlamlı fark 0,437\* İngilizce lehine olarak gözlenmiştir. Güzel Sanatlar ile Türkçe arasındaki anlamlı fark 0,441\* Güzel Sanatlar lehine gözlenmiştir, Mat. Bil. Tek. ile arasındaki anlamlı fark 0,621\* Güzel Sanatlar lehine olarak gözlenmiştir, Fen Bilimleri ile arasındaki anlamlı fark 0,640\* Güzel Sanatlar lehine gözlenmiştir, Sosyal Bilimler arasındaki anlamlı fark 0,380\* Güzel Sanatlar lehine gözlenmiş olduğu ortaya çıkmaktadır.

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde “okul müdürlerinin stratejik liderlik ve kriz yönetimi ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” problem cümlesidir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik ve kriz yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede, Stratejik Liderlik Ölçeğinden elde edilen, öğretmenlerin stratejik liderliğe ilişkin algıları ve İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği’nden elde edilen okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen algıları arasında Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 12’de belirtilmiştir. Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısına ait değerlere bakılmıştır. Edinilen veriler Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik ve kriz yönetimi becerileri arasındaki korelasyon değerleri

Değişkenler	n	Korelasyon Değerleri							
		1	2	3	4	5	6	7	
Dönüşümsel Liderlik	313	1							
Yönetimsel Liderlik	313	0,105	1						
Etik Uygulamalar	313	0,855**	0,141**	1					
Politik Uygulamalar	313	0,565**	0,381**	0,438**	1				
Stratejik Lid. Toplam	313	0,866**	0,446**	0,841**	0,804**	1			
Kriz Öncesi Dönem	313	0,806**	0,168**	0,748**	0,477**	0,760**	1		
Kriz Dönemi	313	0,770**	0,104**	0,717**	0,500**	0,730**	0,832**	1	
Kriz Yön. Bec. Top.	313	0,821**	0,138**	0,763**	0,512**	0,776**	0,945**	0,967**	1

Tablo 12. incelendiğinde stratejik liderlik alt boyutları ve kriz yönetimi becerileri alt boyutları arasında pozitif bir korelasyon ilişkisi gözlenmiştir.

Araştırmanın beşinci alt probleminin ikinci maddesi, okul müdürlerinin stratejik liderlik ve

kriz yönetimi becerilerini ne ölçüde yordamaktadır? Problem cümlesidir. Okullardaki öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin stratejik liderlikleri ve kriz yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Belirtilen problemin çözümünde, Stratejik Liderlik Ölçeğinden ve İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeğinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Yordanan değişken olarak da İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği toplam puanı, yordayıcı değişken olarak da Stratejik Liderlik Ölçeğinden edinilen puanlar ele alınmıştır. Sonuç olarak, verilerin çözümlenmesi için Basit Regresyon Analizi yapılmıştır.

Kriz yönetimi becerilerinin okul müdürlerinin stratejik liderlikleri tarafından yordanmasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları tablo 13'te bulunmaktadır.

Tablo 13.

Kriz yönetimi becerilerinin yordlanması için basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	S	T	R <sup>2</sup>	β	P
Sabit	-0,350	0,203	-1,724	-	-	0,086
Str.Lid.Top.	1,090	0,050	21,684	0,602	0,776	0,000

R=0,776<sup>a</sup> R<sup>2</sup>=0,602 F=470,200 P=0,000<sup>b</sup>

\*P<0,05

Tablo 13. incelendiğinde stratejik liderliğin, kriz yönetimi becerileri üzerindeki etkisine dair yapılan basit doğrusal regresyon analizi neticesinde, stratejik liderliğin, kriz yönetimi becerileri üzerinde R<sup>2</sup>= 0,602 düzeyinde yordayıcı olduğu görülmektedir (P<0,05).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ilişkin tartışmaya ve tartışmanın devamında araştırmanın sonuçları dikkate alınarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk alt probleminde, öğretmenlerin algılarına göre müdürlerinin stratejik liderliklerinin düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Stratejik liderlik alt boyutları açısından sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algıları yüksektir. Bu çalışmada etik uygulamaların en yüksek ölçüme sahip olmasının nedeni, öğretmen algılarına göre müdürlerin yeniliğe açık olması ile kendi değer yargılarına bağlı kalarak kendi yönetimlerinde adaletli, insancıl, ahlaklı, doğru- yanlış dengesine önem veren yaklaşım sergilemiş olmaları olabilir. Alan yazına bakıldığında, Çakmak'ın (2018) çalışmasında etik uygulamalar boyutunun öğretmen algılarına göre en yüksek olduğu, sonrasında dönüşümsel liderlik boyutunda öğretmen algılarının en yüksek olduğu görülmektedir. Aydın'ın (2012) çalışmasında devlet okullarındaki etik uygulamalar boyutunun öğretmen algılarına göre en yüksek olduğu görülmektedir. Uğurluoğlu'nun (2009) çalışmasında etik uygulama boyutunu öğretmen algılarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Karakuş'un (2020) yapmış olduğu çalışmasında etik ve dönüşümsel liderlik boyutlarının öğretmen algılarına göre düşük olduğu

gözlenmiştir. Şişik'in (2015) çalışmasında dönüşümsel liderlik boyutunun öğretmen algılarına göre diğerlerine göre en düşük boyut olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algıları ölçeğinin alt boyutlarında cinsiyete göre yönetsel liderlik alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Stratejik liderlik ölçeğinin yönetsel liderlik alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları karşılaştırıldığında erkek öğretmenlerinin öğretmen algılarına göre ortalamalarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedeni olarak, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla müdürlerinin yönetim uygulamalarını, yönetsel liderlik düzeyinde daha yeterli gördükleri söylenebilir. Ayrıca müdürlük konusunda, erkeklerin yöneticilik yapma konusunda kadınlara oranla daha fazla yönetime katılma isteğinde olduğu söylenebilir. Şişik'in (2015) çalışmasında cinsiyetler arasında stratejik liderlik tutumlarının bir farklılığına rastlanılmamıştır. Karakuş'un (2020) çalışmasında stratejik liderlik alt boyutlarında dönüşümsel liderlik ve politik uygulamalar arasında istatistiksel olarak bir fark olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin medeni durumları açısından okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin dönüşümcü liderlik ve etik liderlik alt boyutlarında evli öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Karakuş'un (2020) çalışmasına göre öğretmenlerin medeni durumuna göre stratejik liderlik alt boyutlarının öğretmen algılarına göre puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Şişik'in (2015) çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik tutumlarının, öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada stratejik liderliğin öğretmen algılarına göre puanlarında bekarlar lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bekarların olduğu dönüşümsel liderlik boyutunun öğretmen algıları açısından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bekar öğretmenlerin dönüşüme daha açık oldukları düşünülürse, dönüşümsel liderlik boyutunun daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında yaşa göre dönüşümsel liderlik, etik uygulamalar alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin 20-40 yaş öğretmenlere oranla müdürlerinin dönüşümsel liderlik, etik uygulamalar düzeyinde daha yeterli gördükleri söylenebilir. 41 yaş ve üzeri öğretmenlerde bu boyutlarda anlamlı fark görülmesinin nedeni mesleki açıdan daha uzun dönem çalışmış olmaları, müdürlük gibi yöneticiliğin getirmiş olduğu deneyimlerin olması ve yaşla beraber genel bir tecrübenin getirmiş olduğu bakış açısıyla beraber olacağı düşünülebilir. Karakuş'un (2020) çalışmasında öğretmenlerin yaşlarına göre stratejik liderlik alt boyutlarından yönetsel liderlik, etik liderlik ve iletişimsel liderlik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çakmak'ın (2018) çalışmasında öğretmenlerin yaş gruplarına göre etik uygulamalar değişkeninde karşılaştırıldıklarında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Stratejik Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarında öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderliğine ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin meslek hayatında geçirmiş olduğu yıllara göre de stratejik liderliğin alt boyutları bakımından birbirine göre anlamlı farklılık göstermesinin nedeni geçen mesleki hayatları içinde etik uygulamaların diğer stratejik liderliğin alt boyutları bakımından daha önemli görüldüğü söylenebilir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdem ile 11-20 yıl mesleki kıdem arasındaki ilişkiye bakıldığında 21 yıl ve üstü mesleki kıdem lehine durum görülmüştür. Çünkü, mesleki anlamda kıdemleştikçe etik uygulamaların önemi daha iyi anlaşıldığı söylenebilir. Etik uygulamaların

önemli olması iyi-kötü, doğru- yanlış uygulamaların ve adaletli davranışların sergilenmesinde mesleki açıdan kıdemleştikçe bazı etik uygulamalarda ki dengelerin daha önemli olduğu ve görüldüğü söylenebilir. Mesleki kıdem anlamında daha yeni öğretmen olanların daha kıdemleşmiş öğretmenlere göre etik liderlik uygulamaların önemi zamanla anlaşıldığı söylenebilir.

Stratejik Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarından dönüşümsel liderlik ve etik uygulamalar boyutlarında öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarının branşlara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Dönüşümsel liderlik ve etik uygulamalar alt boyutlarında hangi branşlar arasında fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Sonuçlara bakılarak bazı branşların aleyhine bazı branşların lehine durumlar belirlenmiştir. Lehine olan branşlar da etik ve dönüşümsel liderlik uygulamalar branşların ihtiyaçlarına cevap verebiliyor olması, branşın içeriğine uygun yeni plan ve programların yapılabiliyor olması, branşların değişimlere göre içerikleri içeriyor olması, etik kurallara uygun şekilde branşın ihtiyaçları doğrultusunda uygulamaların olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Şişik'in (2015) çalışmasında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderliklerinin, öğretmenlerin branşlarına göre etik liderlik ve politik liderlik alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri düzeyleri belirlenmiştir. Kriz yönetimi becerileri alt boyutları bakımından en yüksek ortalama kriz dönemi öncesi boyutu sonrasında, kriz dönemi boyutu geldiği görülmektedir. Kriz dönemi öncesi alt boyutunun daha yüksek olmasının nedeni, krizi önceden önlemeye yönelik önlemlerin alınması gerektiği, tehlikeyi önceden görüp zarara ya hiç uğramamak veya az zarar ile kurtulmak adına olabilir. Krizler beraberinde ne getireceği önceden tam olarak bilinmediği için öğretmenlerin önceden bilinçlendirilmesi adına eğitimlerin verilmesi, nelerle karşılaşılacağı önceden bilindiği zaman korkunun azalacağı düşüncesiyle kriz dönemi öncesine önem verilmesi önemli diye söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından algıladıkları kriz yönetimi becerileri düzeylerine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde cinsiyet durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Burada krizin kendilerine neyi ifade ettiği düşüncesi cinsiyetlere göre farklılık yaratmadığı söylenebilir. Veya kriz her iki cins içinde aynı şeyi ifade ediyorsa, bunun sonucunda anlamlı bir farklılık olmamış olabilir. Balaban 'a (2018) ait çalışmada katılımcıların cinsiyete göre dağılımına bakıldığında, grubun %41,4'ünün erkek, %58,6'sının kadın olduğu gözlemlenmiştir. Erkek ve kadın oranının birbirine yakınlığı araştırmanın iki grubu da temsil etmesi bakımından önemlidir. Ulutaş' in (2010) çalışmasında kriz yönetim becerileri anketinin tüm alt boyutu ve anket genelinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ankete katılan kadın ve erkek öğretmen algılarının X değerlerinin de birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki kriz yönetimi becerilerine ilişkin algıları, ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğretmenlerin evli veya bekar olmaları fark etmeksizin kriz yönetimi becerilerinde müdürlerin yeterli donanıma, eğitime, tecrübeye sahip olmaları gerektiğini düşünmüş olabilirler. Krizin ciddi bir tehlike oluşturduğu bilincinde olan öğretmenlerin medeni duruma bakılmaksızın hepsinin de krize karşı müdürlerine güvendiklerini ve bu konuda kendilerinin de müdürleri tarafından bilinçlendirilmiş olmaları medeni durum açısından anlamlı bir fark yaratmamış olabilir.

Öğretmenlerin kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarının tüm alt boyutlarından ve genelinden yaşa göre anlamlı bir fark olduğu görülmemiştir. Yaş gruplarına göre anlamlı bir

farkın olmaması öğretmenlerin her yaş grubunda müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine güveniyor olması, krizin önceden tecrübe edilmesi, gerekli eğitimlerin öğretmen ve müdürlere verilmesi, krizlere karşı okulun fiziki yapısında gerekli önlemlerin alınmış olması, öğrencilere yönelik krizlere karşı okullarda gerekli önlemlerin alınmış olması anlamlı bir farklılık yaratmamış olabilir.

Mesleki kıdem aralığına göre kriz yönetimi becerileri ölçeğinin alt boyutlarından kriz dönemi öncesi ve kriz dönemi boyutlarında öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine dair algılarının mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Kriz dönemi öncesi ve kriz dönemi alt boyutlarında hangi branşlar arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmaktadır. İngilizce ile Fen Bilimleri arasındaki anlamlı fark ile İngilizce lehine bir durum belirlenmiştir, Mat. ve Bil. Tek. arasında ki anlamlı fark ile Fen Bilimleri lehine saptanmıştır. Güzel Sanatlar ile Türkçe arasındaki anlamlı fark Güzel Sanatlar lehine belirlenmiştir, Mat.ve Bil. Tek. ile arasındaki anlamlı fark ile Güzel Sanatlar lehine bir durum saptanmıştır, Fen Bilimleri ile olan anlamlı fark Güzel Sanatlar lehine bir durum belirlenmiştir, Sosyal Bilimler ile olan anlamlı fark Güzel Sanatlar lehine olarak saptanmıştır, Mat. ve Bil. Tek. ile olan anlamlı fark ile Güzel Sanatlar lehine bir durum belirlenmiştir.

Kriz dönemi alt boyutunda, İngilizce ile Mat. ve Bil. Tek. ile arasındaki anlamlı fark İngilizce lehine belirlenmiştir, Fen Bilimleri ile arasındaki anlamlı fark İngilizce lehine olarak saptanmıştır. Güzel Sanatlar ile Türkçe arasındaki anlamlı fark Güzel Sanatlar lehine belirlenmiştir, Mat. Bil. Tek. ile arasındaki anlamlı fark Güzel Sanatlar lehine olarak saptanmıştır, Fen Bilimleri ile arasındaki anlamlı fark Güzel Sanatlar lehine belirlenmiştir, Sosyal Bilimler arasındaki anlamlı fark Güzel Sanatlar lehine saptanmış olduğu ortaya çıkmaktadır. Branşların lehine göre olan anlamlı fark, kriz yönetiminin müdür tarafından iyi yönetilmesi, branş adına içerikte yapılacak değişikliğin önceden yapılmış eğitimle nasıl uygulanacağına bilinmesi, branşlarda ki krize karşı yapılacak uygulamalar hakkında öğretmenlere bilgi verilmesi, kriz öncesi ve sonrasında alınacak tedbir ve uygulamaların branşların ihtiyacına cevap verebiliyor olması gibi durumlar sebep olabilir. . Ulutaş' ın ( 2010) "Kriz Yönetim Becerileri" öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir.

Araştırmanın korelasyon testi sonucunda, stratejik liderlik alt boyutları ve kriz yönetimi becerileri alt boyutları arasında pozitif bir korelasyon ilişkisi belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan basit doğrusal regresyon testi sonuçlarında stratejik liderliğin, kriz yönetimi becerileri üzerindeki etkisine dair yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, stratejik liderliğin, kriz yönetimi becerileri üzerinde büyük ölçüde yordayıcı olduğu görülmektedir.

**Bu araştırmanın sonuçları aşağıda sıralanmıştır.**

Öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarının olumlu olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri alt boyut Etik Uygulamalar iken en düşük ortalama ise Yönetimsel Liderliğe aittir. Stratejik Liderlik Ölçeği'nin en yüksek ortalama değerine 11. madde olan "Okul müdürümüz, çalışanların özel hayatına saygı duyar" ifadesinin sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin en düşük ortalamaya sahip olan maddesi 16. madde "Okul müdürümüz, kendisine yardım edildiğinde ödül verir" ifadesidir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında cinsiyete göre yönetimsel liderlik alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş değişkeni açısından okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında yaşa göre dönüşümsel liderlik, etik uygulamalar ve politik uygulamalar alt boyutunda anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş değişkeni açısından okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında yaşa göre dönüşümsel liderlik, etik uygulamalar ve politik uygulamalar alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri açısından okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin stratejik liderlik ölçeğinin alt boyutlarından dönüşümsel liderlik ve etik uygulamalar boyutlarında öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderliklerine ilişkin algılarının branşlara göre anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin kriz yönetimi becerilerine dair algılarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri alt boyut kriz öncesi dönem, en düşük ortalamanın gözleendiği alt boyut ise kriz dönemidir. Öğretmenlerin kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında branşlara göre incelendiğinde müdürlerin kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarının branşlara göre anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın sonucu olarak, stratejik liderlik alt boyutları ve kriz yönetimi becerileri alt boyutları arasında pozitif bir korelasyon belirlenmiştir. Araştırma kapsamına göre stratejik liderliğin, kriz yönetimi becerileri üzerindeki etkisine dair yapılan basit doğrusal regresyon analizi neticesinde, stratejik liderliğin, kriz yönetimi becerileri üzerinde yordayıcı olduğu görülmektedir.

**Yukarıda açıklanan verilerden yola çıkılarak bu alanda çalışan araştırmacılar ve uygulayıcılar için getirilen öneriler şu şekilde sıralanmıştır:**

#### ***Araştırmacılar İçin Öneriler:***

- 1.** Bu araştırma devletin resmi ortaokullarını içermektedir. Kapsamın genişletilmesiyle ilkokul, lise, üniversite gibi farklı okul türlerindeki öğretmenlerin algılarının da belirtilmesi açısından araştırmalar yapılabilir.
- 2.** Okul müdürlerinin stratejikleri ve kriz yönetimi becerilerine ilişkin sadece öğretmenlerin görüşleri sorulmuştur. Başka çalışmalarda da eğitim yöneticilerinin de algılarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı dair çalışılabilir.
- 3.** Bu araştırma İzmir ili Buca ilçesi ile sınırlıdır. Farklı ilçelerde çalışan öğretmenler ile benzer çalışmaların yapılması sağlanabilir.
- 4.** Araştırmada okul müdürlerinin stratejik liderlikleri ve kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılacak diğer araştırmalarda farklı değişkenler açısından da incelenebilir.
- 5.** Bu araştırmada okul müdürlerinin stratejik liderlikleri ve kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır. Kriz ortamında stres, krizin ülkeler üzerindeki ekonomik etkisi, krizin Türkiye'ye etkisi, para krizi gibi çeşitli kavramlarla birlikte araştırılabilir.
- 6.** Başka bir araştırmanın nitel, nicel ya da karma özellikte olması, evrenin ve örneklemin nitelik ve nicelik açısından farklı olması elde edilecek bulgulara göre genellenmesi bakımından alan yazına katkı sunabilecektir. Bu bağlamda, çalışma evreninin değiştirilmesi bir farklılık yaratabilir.



Bu araştırmada evren öğretmenler iken, daha sonraki çalışmalarda yapılacak benzer çalışmalarda değişik meslek gruplarını içerecek biçimde çalışmalar gerçekleştirilebilir.

**7.** Yapılacak araştırmalarda farklı demografik özelliklerden yararlanılabilir.

**8.** Bu araştırmada müdürlerin stratejik liderliklerinin ve kriz yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi bakımından öğretmenlere göre değerlendirilmiştir. İleride yapılacak diğer çalışmalarda müdürlerin stratejik liderliklerinin ve kriz yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi kendileri tarafından da gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Bu şekildeki bir çalışma ile müdürlerin okullarındaki stratejik liderliklerine yönelik içinde buldukları durumları, yaşadıkları sorunlar belirlenebilir.

### ***Uygulayıcılar İçin Öneriler:***

- 1.** Okul müdürlerinin daha da uygun stratejik liderlik davranışları göstererek okullardaki kriz yönetimi becerilerini daha üst seviyeye çıkarabilirler.
- 2.** Okullardaki krize karşı hazırlık için yıllık çalışma programlarına çeşitli etkenlerin sebep olabileceği krizlere karşı, kriz yönetimi çalışmaları yapılabilir.
- 3.** Araştırma bulgularına göre okullarda uygulanan stratejik liderlik ve kriz yönetimi becerilerine ilişkin öğretmenlerin cinsiyetleri, medeni durumları, yaşları, yaş grupları, branşları vb. farklı değişkenler ele alınarak, çağdaş denetim yaklaşımlarının uygulanması önemli olabilir.
- 4.** Okul müdürlerinin stratejik liderlik düzeylerinin daha da üst seviyeye ulaşabilmesi için mesleki eğitim çalışmaları kapsamında üniversiteler ve MEB işbirliği ile lisansüstü ve hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
- 5.** Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatında görev yapan eğitim yöneticilerini de (Genel Müdür, Daire Başkanı, İl Milli Eğitim Müdürleri ve Yardımcıları, İlçe Milli Eğitim Müdürleri, Şube Müdürleri vb.) dahil edecek biçimde stratejik liderlik özelliklerinin geliştirilmesine açısından uygulamalı ve sertifikalı programlar yürütülebilir.
- 6.** İl, ilçe ve bölgelerde yetkililerin kriz yönetimi için ekip kurması, bu kriz ekiplerinin okullarda krizin yaşandığı dönemlerde değil, krizi önceden önleyecek çalışmalarla yöneticilere destek sağlamaları gerekebilmektedir.
- 7.** Okullarda meydana gelen krizlerin sayısında ve türlerinde artışlar görülebilir. Ortaokullarda yapılan kriz yönetimi çalışmalarında başarılı olunabilmesi için müdürlerin kriz yönetimi için hizmet içi eğitime önem vermesi gerekebilir.
- 8.** Ortaokul müdür atamalarında müdürlerin stratejik liderlik becerilerini iyi bir şekilde saptayabilmek için değerlendirmelere önem verilebilir.
- 9.** Bu çalışma ile okul müdürlerinin stratejik liderliklerinin kriz yönetimi becerilerini artırdığı sonucuna varılmıştır. Okul müdürlerinin okullarında uygun öğrenme şartlarını gerçekleştirme ve sürekli değişen dünyada rekabetçi koşullarda avantajlı duruma geçebilmesi için, okul müdürlerinin basit liderlik davranışlarından ziyade değişik durumlara uygulanabilir çok yönlü liderlik davranışları göstermesi gerekebilir. Bu nedenle okul müdürlerinin stratejik liderlik özelliklerini artıracak eğitim programları düzenlenebilir veya okul müdürlerine eğitimler verilebilir.
- 10.** Okul müdürlerinin okulları için yeterli şekilde kaynak sağlamaları ile okulun etkililiğini artırması ile müdürlerin okul içi ve okul dışı çevreyle bağlantıda bulunmasıyla müdürün stratejik liderlik yönünün genişlemesi, okul müdürünün yetkili alanını genişletilebilir.

## Kaynakça

- Aksu, A., Deveci, S. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri. *e- Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 448-464.
- Altinkurt, Y. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Stratejik Liderlik ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. K. (2012). *Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Özellikleri ile Kurumlarının Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün., Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2017). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2013). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, Ö. (2017). *Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakmak, Y.E. (2018). *Stratejik Liderlik ve Duygusal Emek Arasındaki İlişki: Ardahan İli Okul Yöneticiliği Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ardahan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ardahan.
- Davies, B. (2004). Developing The Strategically Focused School. *School Leadership and Management*, 24(1), 11- 27.
- Drucker, P. F. (1996). *Yeni Gerçekler* (B. Karanakçı, Çev.), Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Drucker, P. F. (2000). *21. Yüzyıl İçin Yönetim Tartışmaları* (T. Bahçivangil ve G. Gorbon, Çeviri Ed.), İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Güney, S. (2020). *Davranış Bilimleri*, Ankara: Nobel Yayıncılık

- Kadıbeşegil, S. (2001). *Kriz Geliyorum Der ! Kriz İletişimi ve Yönetimi*, İstanbul: Mediacat Yayınları. Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Pisapia, J. (2009). *The Strategic Leader: New Tactic for a Globalizing Word*. Charlotte, NC: IAP, Information Age Publishing.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Şişik, Ş. K. (2015). *Öğretmen Perspektifinden Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutar, H. (2000). *Kriz ve Stres Ortamında Yönetim*, İstanbul: Hayat Yayıncılık, İletişim Eğitim Hizmetleri ve Tic. Ltd. Şti.
- Tüz, M. V. (2001). *Kriz ve İşletme Yönetimi*, İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Walker, C. D. (2005). *Educational Leadership Culture and Diversity*, London: Sage Publication.



## Öğretmenlerin Covid-19 Korkusu ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Durumları Arasındaki İlişkiye Dair Bir Çözümleme

### An Analysis of the Relationship Between Teachers' Fear of Covid-19 and Intolerance of Uncertainty

Okay DEMİR , Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, okay4425@gmail.com

Demir, O. (2022). Öğretmenlerin Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük durumları arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 140-157.

Geliş tarihi: 15.09.2021

Kabul tarihi: 03.10.2022

Yayımlanma tarihi: 28.12.2022

**Öz.** Covid-19 salgınının yıkıcı etkileri insanlarda korku ile birlikte belirsizliğe tahammül edememe durumunu da beraberinde getirmiştir. Bu durum her alanı etkilemekle birlikte, eğitimin temel yapı taşlarından biri olan öğretmenler üzerinde de ciddi tahribatlara neden olmuştur. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerde, Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük durumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler düzeyinde çözümlenmesi esas alınmıştır. Bu amaçla farklı branşlardan 242 öğretmene "COVID-19 Korkusu Ölçeği" ve "Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri incelendiğinde, öğretim kademesi, yaşanan yer, Covid-19'a yakalanma durumu, kronik bir rahatsızlığın olup olmama değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin, Covid-19 korkusu ve kaygı durumları arasında anlamlı ilişkilere rastlanmış ve Covid-19 korkusu arttıkça kaygı düzeylerinin de arttığı, ayrıca ileriye yönelik kaygının COVID-19 korkusunu anlamlı ve pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Bulgulardan hareketle araştırma sonuçları tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19, Korku, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Kaygı, Öğretmenler.

**Abstract.** The devastating effects of the Covid-19 epidemic have brought about the inability to tolerate uncertainty along with fear in people. Although this situation affects every field, it also caused serious damage to teachers, one of the basic building blocks of education. For this reason, in this research, the analysis of the relationship between the fear of Covid-19 and intolerance of uncertainty in teachers was based on the analysis of various variables. For this purpose, the "Covid-19 Fear Scale" and the "Intolerance of Uncertainty Scale" were applied to 242 teachers from different branches. According to the research findings, when teachers' fear of Covid-19 and intolerance to uncertainty levels were examined, significant differences were found in terms of educational degrees, living places, risk of contracting Covid-19 disease, and whether or not there was a chronic illness. Moreover, significant relationships were found between the fear of Covid-19 and anxiety of teachers, and as the fear of Covid-19 increased, their anxiety levels increased, and it was determined that prospective anxiety predicted the fear of Covid-19 significantly and positively. Based on the findings, the results of the research were discussed and suggestions were made.

**Keywords:** Covid-19, Fear, Intolerance of Uncertainty, Anxiety, Teachers.

## Extended Abstract

**Introduction.** The social, political, economic and psychological reflections of the Covid-19 epidemic, which started in China and affected the whole world, have turned into an undeniable fact of our lives, and this reality has become a threat to both the physical and psychological health of individuals (Bozkurt, et al., 2020). Although there is not enough evidence yet, there are reports in the scientific literature that Covid-19 disease is increasingly associated with mental and neurological symptoms, including delirium, anxiety, sleep disorders and depression, and this situation is becoming more and more dangerous (Baltacı and Coşar, 2020). Ahorsu et al. explain this situation with the concept of fear of Covid-19 (Ahorsu, et al. 2020) and the unavoidable increases in the number of positive cases and loss of life, the threat and destruction caused by the disease at the physical level, as well as the stress response and illness-related experiences in individuals. traumatic experiences (Ladikli, et al. 2020; Pakpour ve Griffiths, 2020). It can be said that all these experiences have created an uncertainty about where the process will evolve. When the literature is examined, a very limited number of studies have been found, especially examining teachers' fear of Covid-19 and intolerance of uncertainty for the future. However, considering that the epidemic continues in the world and education takes place again from online environments in a face-to-face manner in most countries, it seems important to reveal the relationship between teachers' fear of Covid-19 and intolerance to uncertainty. Thus, it is thought that the research will provide data for studies aimed at reducing the fear of Covid-19 in teachers and programs for providing teachers' psychological well-being. In addition, similar epidemic situations that may occur in the future and the possible effects of these epidemics on teachers, one of the basic building blocks of education and training, should not be ignored. Therefore, it is thought that this epidemic, whose effects are still continuing and which is waiting to be discovered with its wide-ranging results from education to psychology, from sociology to economy, will make an important contribution to the literature of the study, which is based on a field study on its reflections on education in Turkey and therefore on teachers, together with the phenomenon of uncertainty. In this context, the aim of the research is to analyze the relationship between the fear of Covid-19 and intolerance of uncertainty in teachers at the level of various variables.

**Method.** This research was designed according to the relational survey model, which is one of the quantitative research methods. The relational screening model is a screening model that aims to examine the co-change between at least two variables (Karasar, 2008). In this study, the co-change between the fear of Covid-19 and the sub-dimensions of intolerance of uncertainty is examined. The study group of the research consists of 242 (143 Female-59.1%; 99 Male-40.9%) teachers selected randomly. Data from the study group were collected online. In order to determine the fear of Covid-19, the 7-item Covid-19 Fear Scale developed by Ahorsu et al. (2020) was used. The Intolerance of Uncertainty Scale-Short Form, which consists of 12 items, is in a 5-point Likert type. The scale has two sub-dimensions (prospective anxiety and inhibitory anxiety). Validity and reliability studies were conducted by Sarıçam, Erguvan, Akın, and Akça (2014) in adapting the scale to Turkish. Cronbach's alpha internal consistency coefficient was .88 for the whole scale; It was found as .84 for the prospective anxiety sub-dimension and .77 for the inhibitory anxiety sub-dimension.

**Results.** According to the research findings, first of all, it was determined that the teachers were undecided about the fear of Covid-19 and they thought that they did not experience uncertainty. In another research finding, it was determined that female and male teachers had similar thoughts about the fear of Covid-19 and intolerance to uncertainty. According to another result reached in the research, it was determined that teachers who have been caught with Covid-19 before are more afraid of Covid-19 than those who have not been caught, and teachers who have been caught with Covid-19 before are more worried about the future than those who have not been caught. When the Covid-19 fear and anxiety levels were examined according to the teaching level of the teachers, it was determined that the teachers working at the pre-school level experienced more fear of Covid-19

and anxiety for the future compared to the other teaching levels. In another research finding, it was determined that teachers living in metropolises experienced more fear of Covid-19 than teachers living in other settlements, and teachers living in metropolitan areas experienced more intolerance and anxiety to uncertainty compared to teachers living in other settlements. Fear of Covid-19 is moderately positively and significantly associated with inhibitory anxiety ( $r = .488, p < .01$ ) and prospective anxiety ( $r = .649, p < .01$ ). There are moderately positive and significant relationships between inhibitory anxiety and prospective anxiety ( $r = .626, p < .01$ ). Accordingly, it can be said that as teachers' fear of Covid-19 increases, their anxiety levels also increase. Multiple linear regression analysis results regarding the prediction of fear of Covid-19 by intolerance to uncertainty are presented. When the regression analysis results are examined, it is seen that the regression model is statistically significant ( $F = 90.95, p < .001$ ). Prospective anxiety and inhibitory anxiety together explain 43% of the total variance in fear of covid-19. when the t-test results regarding the significance of the regression coefficients are examined, it is seen that only prospective anxiety is an important predictor of the fear of Covid-19. Inhibitory anxiety does not have a significant effect.

**Discussion and Conclusion.** This study is based on the analysis of the relationship between the fear of Covid-19 and intolerance of uncertainty in teachers at the level of various variables. In this direction, it was determined that the teachers were undecided about the fear of Covid-19 and they thought that they did not experience uncertainty. However, many studies in the literature reveal that teachers' fears of Covid-19 are high (Karaca et al., 2021; Katra, 2021; Özgenel et al., 2021) and that uncertainty disturbs individuals with the epidemic (Aydın, 2022; Ergenekon, 2020; Öztürk, 2022) are found. According to another result reached in the research, it was determined that teachers who have been caught with Covid-19 before are more afraid of Covid-19 than those who have not been caught, and teachers who have been caught with Covid-19 before are more worried about the future than those who have not been caught. In the literature, it is possible to come across studies that reach similar research results. Yıldırım, Hanayoğlu, and Güçlü (2022) determined that individuals who had Covid-19 had a higher level of fear than those who had Covid-19 vaccine and caught Covid-19 in their immediate surroundings. When the Covid-19 fear and anxiety levels were examined according to the teaching level of the teachers, it was determined that the teachers working at the pre-school level experienced more fear of Covid-19 and anxiety for the future compared to the other teaching levels. In the study of Konan and Ulaş (2021), in which they examined the attitudes of administrators and teachers working at the kindergarten level during the epidemic period, they determined that the fear and anxiety of the employees were high. In another research finding, it was determined that teachers living in metropolises experienced more fear of Covid-19 than teachers living in other settlements, and teachers living in metropolitan areas experienced more intolerance and anxiety to uncertainty compared to teachers living in other settlements. The increase in danger in metropolises and the fear of the unknown of the metropolis put people in a difficult situation due to the intense migrations of today's city under the influence of capitalism, consumption culture, developing transportation and communication technology (Özcü and Sayan Atanur, 2020). As one of the research findings, significant relationships were found between the fear of Covid-19 and anxiety of teachers, and it was determined that as the fear of Covid-19 increased, their anxiety levels also increased. In the literature, determining the significant relationship between the fear of Covid-19 and anxiety levels of individuals (Aydın and Özcan, 2021; Çarkıt, 2021; Değirmenci, 2020; Duman, 2020; Gütük, et al., 2021; Karataş and Uzun, 2021; Smith, et al. al. 2020) are found in a large number of studies. Another research result was that anxiety about the future was an important predictor of fear of Covid-19. For example, Çarkıt (2021), in his research examining the relationship between intolerance of uncertainty and fear of Covid-19 in university students, found a positive and significant relationship between intolerance of uncertainty and fear of Covid-19, and also revealed that intolerance to uncertainty predicted fear of Covid-19 significantly and positively.

## Giriş

Çin’de başlayan ve tüm dünyayı etkileyen Covid-19 salgınının sosyal, siyasal, ekonomik ve psikolojik yansımaları yaşamımızın inkâr edilemez bir gerçeğine dönüşmüş ve bu gerçek bireylerin hem fiziksel hem de psikolojik sağlığını tehdit eder hale gelmiştir (Bozkurt, vd., 2020). Henüz yeterince kanıt olmasa da bilimsel literatürde Covid-19 hastalığının deliryum, anksiyete, uyku bozuklukları ve depresyon dahil olmak üzere zihinsel ve nörolojik belirtilerle giderek daha fazla ilişkili olduğuna dair bildirimler bulunmakta ve bu durum gittikçe daha da tehlikeli bir hal almaktadır (Baltacı ve Coşar, 2020). Ahorsu ve arkadaşları bu durumu Covid-19 korkusu kavramıyla açıklamakta (Ahorsu, vd. 2020) ve bu korkunun temelinde pozitif vaka sayılarında ve can kayıplarında yaşanan önlenemeyen artışlar ile hastalığın bedensel düzeyde oluşturduğu tehdit ve yıkımın yanında, bireylerde yol açtığı stres tepkisi ve hastalıkla ilintili yaşantıların yarattığı travmatik deneyimlerin olduğu görülmektedir (Ladikli, vd. 2020; Pakpour ve Griffiths, 2020). Yaşanan tüm bu deneyimlerin, sürecin nereye doğru evrileceğine dair bir belirsizlik ortaya çıkardığı söylenebilir.

Belirsizlik genellikle muğlaklık, şartların değişkenliği veya zaman zaman çelişkili olabilen çeşitli yorumların ve bakış açılarının olduğu durumlar olarak tanımlanabilir (Bakioğlu ve Demiral, 2013) ve belirsizlik durumlarında karar verilirken karşılaşılan seçeneklerin psikolojik anlamlarıyla, seçeneklere bu anlamları yükleyen ve bilişsel sistemleri sınırlı olan insanlar birleşince çoğu zaman gerçeğe uymayan örüntüler de ortaya çıkabilir (Kökdemir, 2003). Belirsizlik durumu, öngörü ve olabilirliğin hesabının yapıldığı, planlı bir gelişme ve ilerlemeye yönelik bir tehdit durumunu ortaya çıkarmakta ve böylece belirlenemeyen, tanımlanamayan, öngörülemeyen, irrasyonel olan ve tutarsız olan belirsizlik durumunu yaratan düzenek, işlerliğini kolaylaştırmak için belirsizliğin yarattığı korkudan da yararlanmaktadır (Çakır, 2007). İçinde bulunduğumuz süreçte en yakın kriz ve belirsizlik durumu, küresel bir problem olan Covid-19’un yarattığı korku atmosferinde görülmektedir (Bircan, 2020). Belirsizliğe tahammülsüzlük ise bireyin, bir olay veya durumun ortaya çıkma olasılığından ve bu olay veya durumun sonuçlarından bağımsız olarak olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlanabilir (Acar, vd., 2021; Parmaksız, 2021). Belirsizliğe tahammülsüzlükte ortaya çıkan eğilimin bireyin duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkilerini etkileyebildiği ve böylece bireylerin olumsuz tepkiler verebildiği bilinmektedir (Buhr ve Dugas, 2002). Belirsizliğe tahammülsüzlük üzerine yapılan birçok araştırmada, belirsizliğe tahammülsüzlüğün bireylerde kaygıya (Kasapoğlu, 2020; Kocaman ve Ersoy, 2021; Şentürk ve Bakır, 2021; Yılmaz, vd. 2021), strese (Parmaksız, 2021; Tüzün, 2021) neden olduğu belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle belirsizliğin bireyler tarafından tehlikeli ve uzak durulması gereken bir durum olarak algılandığı ve sonrasında bu durumun, belirsizliğe tahammülsüzlük şeklinde ortaya çıkıp bireye zarar verebilecek olumsuz bir ruh durumuna dönüşebileceği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde Covid-19 korkusu, kaygısı ve belirsizliğin bireyler üzerinde etkisini inceleyen birtakım çalışmalara (Arpacıoğlu, vd., 2021; Aydın ve Ersoy Özcan, 2021; Ceviz, vd., 2020; Çarkıt, 2021; Duman, 2020; Güdük, Güdük ve Vural, 2021; Karataş ve Uzun, 2021; Memiş Doğan ve Düzel, 2020) rastlanmakta ve genele yönelik yapılan bu çalışmalara ek olarak öğretmenler ve öğretmenlerin Covid-19’dan nasıl etkilendiğini ortaya koyan araştırmalar (Cam-Tu Vu, 2020; Code, et al., 2020; Karaca, vd., 2021; Roman, 2020; Supriadi, et al., 2020) da bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin Covid-19 korkusunu örgütsel bağlılıklarıyla (Özgenel ve diğerleri, 2021), uzaktan eğitim deneyimleriyle (Karakuş ve Erşen, 2021; Yolcu, 2020), fiziksel aktivite, mental sağlık ve yeme davranışlarıyla (Katra, 2021), iş yaşamıyla (Coşkun ve Mamacı, 2021), genel aidiyet düzeyleri ile (Kurtuluş ve Düşünceli, 2021) ilişkilendiren birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak özellikle öğretmenlerin Covid-19 korkusu ve geleceğe yönelik belirsizliğe tahammülsüzlüğünü inceleyen oldukça sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Halbuki dünyada salgının devam ettiği ve çoğu ülkede eğitimin çevrim içi ortamlardan tekrar yüz yüze olacak şekilde gerçekleştiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak önemli görünmektedir. Böylece araştırmanın, öğretmenlerde Covid-19 korkusunu azaltmaya

yönelik çalışmalara ve öğretmenlerin psikolojik iyilik hallerini sağlama programlarına veri sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ileride yaşanabilecek benzer salgın durumları ve bu salgınların eğitim ve eğitimin temel yapı taşlarından biri olan öğretmenler üzerine olası etkileri gözden uzak tutulmamalıdır. Dolayısıyla etkileri hâlâ devam eden, eğitimden psikolojiye, sosyolojiden ekonomiye kadar geniş çaplı sonuçlarıyla keşfedilmeyi bekleyen bu salgının, belirsizlik olgusuyla birlikte Türkiye'deki eğitime ve dolayısıyla öğretmenlere yansımalarına dair bir alan araştırmasına dayanan çalışmanın alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmenlerde Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük durumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler düzeyinde çözümlenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlükleri cinsiyet, öğretim kademesi, yaşanan yer, Covid-19' a yakalanma durumu, kronik bir rahatsızlığın olup olmama durumları bakımından farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük durumları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
4. Öğretmenlerde Covid-19 korkusu belirsizliğe tahammülsüzlüğün anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, en az iki değişken arasındaki birlikte değişimi incelemeyi amaçlayan tarama modelidir (Karasar, 2008). Bu çalışmada öğretmenlerin Covid-19 korkusu ile belirsizliğe tahammülsüzlük durumları arasındaki ilişkiler incelenmektedir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu basit seçkisiz bir biçimde seçilen 242 (143 Kadın-%59,1; 99 Erkek-%40,9) öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubundan veriler, çevrim içi ortamlarda toplanmıştır. Çalışma grubunun yaşı 31-56 arasında değişmektedir (Ortalama = 40,09; standart sapma = 7,49). Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 11'i okul öncesi (%4,5), 110'u ilkököl (%45,5), 88'i ortaokul (%36,4) ve 33'ü lise (%13,6) kademesinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin 44'ü metropollerde (%18,2), 143'ü illerde (%59,1), 44'ü ilçelerde (%18,2), 11'i kasaba veya köylerde (%4,5) yaşamaktadır. Çalışma grubunun 88'i (%36,4) daha önce COVID-19'a yakalandığını, 154'ü ise (%63,6) yakalanmadığını; 66'sı (%27,3) kronik bir rahatsızlığa sahip olduğunu, 176'sı (%72,7) ise kronik bir rahatsızlığının olmadığını belirtmiştir.

### Veri Toplama Araçları

#### *COVID-19 Korkusu Ölçeği*

Covid-19 korkusunu belirlemek amacıyla, Ahorsu vd.,'nin (2020) geliştirdiği 7 maddeli Covid-19 Korkusu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Satıcı, Göçet-Tekin, Deniz ve Satıcı (2020) tarafından yapılmıştır. Türkçe Covid-19 Korkusu Ölçeği yüksek iç tutarlılığa sahiptir ( $\alpha = .88$ ). Bu çalışmada Türkçe Covid-19 Korkusu Ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .89 bulunmuştur. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi yürütülerek ölçeğin uyum indeks değerleri de hesaplanmış ve değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir ( $\chi^2$  (13, N = 1304) = 299.47, p < .05; SRMR = .061; GFI = .936; NFI = .912; IFI = .915; CFI = .915).



### **Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği-Kısa Formu**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirsizliğe tahammülsüzlükleri, Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği-Kısa Formu (IUS-12; Carleton, Norton ve Asmundson, 2007) ile ölçülmüştür. 12 maddeden oluşan Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği-Kısa Formu, 5'li likert tipindedir. Ölçeğin iki alt boyutu bulunmaktadır (ileriye yönelik kaygı ve engelleyici kaygı). Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlanmasında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Sarıçam, Erguvan, Akın ve Akça (2014) tarafından yapılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayı ölçeğin bütünü için .88; ileriye yönelik kaygı alt boyutu için .84, engelleyici kaygı alt boyutu için .77 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise Türkçe Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği Kısa Formunun Cronbach alfa iç tutarlık katsayı ölçeğin bütünü için .85; ileriye yönelik kaygı alt boyutu için .80, engelleyici kaygı alt boyutu için .74 olarak belirlenmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi yürütülerek ölçeğin uyum indeks değerleri de hesaplanmış ve değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir ( $\chi^2= 147.20$ ,  $sd= 48$ ,  $RMSEA=.073$ ,  $CFI=.95$ ,  $IFI=.95$ ,  $GFI=.94$ ,  $SRMR=.046$ )

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmacı tarafından hazırlanan uygulama formu, salgın koşulları da göz önüne alınarak, çevrim içi araçlarla toplanmıştır. İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'nun 09.09.2021 tarih, 2021/17-6 sayılı oturum kararı gereği araştırma etik açıdan uygun bulunmuştur. Veriler, öğretmenlerin üye oldukları sosyal ağlar (Facebook, Instagram, Whatsapp vb.) aracılığıyla, araştırmanın içeriği ve ölçekler ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak toplanmıştır. Araştırma verileri Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Verileri analiz etmeden önce regresyon analizi varsayımları incelenmiştir. Öncelikle veri setinde kayıp değerlerin olup olmadığı incelenmiş, kayıp değer olmadığı tespit edildikten sonra uç değerlere bakılmıştır. Mahalanobis uzaklık testi ile katılımcılara ait verilerde aykırı değerlere rastlanmamış ve dolayısıyla analizlere 242 katılımcıdan toplanan veriler ile devam edilmiştir. Toplanan verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri  $\pm 1.5$  arasında olduğu için normal dağılım varsayımı ihlal edilmemektedir (Pallant, 2020). Çoklu doğrusallık varsayımı, varyans şişirme faktörü (Variance Inflation Factors; VIF) değeri kontrol edilerek test edilmiştir. Modelin varyans şişirme değeri 1,643 bulunmuştur. Varyans şişirme değeri, 10'dan küçük olduğu için çoklu doğrusallık varsayımı karşılanmaktadır (Hair, vd., 1998). Araştırmada kullanılan değişkenlerin güvenilirliklerini belirlemek için ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Araştırma değişkenlerinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları .74 ile .89 aralığında değişmektedir. Bu değerlere göre araştırmada kullanılan değişkenlerin yeterli düzeyde iç tutarlığa sahip olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2011). Ayrıca öğretmenlerin ölçeklerde yer alan boyutlardaki maddelere katılım düzeylerini belirlemek ve elde edilen verilerin yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla seçenek sayısı-1/seçenek sayısı formülü kullanılmıştır (Kesinlikle katılmıyorum 1.00-1.80, Katılmıyorum 1.81-2.60, Kararsızım 2.61-3.40; Katılıyorum 3.41-4.20; Kesinlikle katılıyorum 4.21-5.00).

## **Bulgular**

### **Öğretmenlerin Covid-19 Korkusu ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeylerinin Karşılaştırılması**

Öğretmenlerin Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeklerinden aldıkları puanların dağılımına yönelik olarak, ortaya çıkan veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Covid-19 Korkusu ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Boyut Bazında Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	$\bar{x}$	Düzy	Ss
Öğretmenlerin Covid-19 Korkusu		2.65	Kararsızım	.75
Öğretmenlerin Belirsizliğe Tahammülsüzlüğü	İleriye Yönelik Kaygı	2.25	Katılmıyorum	.71
	Engelleyici Kaygı	2.55	Katılmıyorum	.70

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin Covid-19 korkusu ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları  $\bar{x}$ = 2.65 olarak belirlenmiştir. Puan aralıkları dikkate alındığında Covid-19 korkusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, “*Kararsızım*” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinden aldıkları puanların boyut bazında ortalamaları; İleriye Yönelik Kaygı (İYK) alt boyutu için  $\bar{x}$ = 2.25, Engelleyici Kaygı (EK) alt boyutu için ise  $\bar{x}$  = 2.55 olarak belirlenmiştir. Puan aralıkları dikkate alındığında belirsizliğe tahammülsüzlüğe ilişkin öğretmen görüşlerinin, ileriye yönelik ve engelleyici kaygı için “*Katılmıyorum*” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

### Öğretmenlerinin Covid-19 Korkusu ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Durumlarının Değişenler Düzeyinde Karşılaştırılması (Cinsiyet, Öğretim Kademesi, Yaşanılan Yer, Covid-19’ a Yakalanma Durumu, Kronik Bir Rahatsızlığın Olup Olmaması)

Öğretmenlerin Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük puanlarının cinsiyet, Covid-19’ a yakalanma durumu, kronik bir rahatsızlığın olup olmaması bakımından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla elde edilen veriler üzerinden bağımsız gruplar için *t*-testi yapılmış, öğretmenlerin çalıştıkları öğretim kademesi ve yaşadıkları yerler bakımından aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ise *tek yönlü varyans analizi* kullanılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda verilen tablolarda yer almaktadır.

### Cinsiyet

Tablo 2.

Öğretmenlerin Covid-19 Korkusu ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre *t* Testi Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmenlerin Covid-19 Korkusu		Kadın	143	2.74	.70	240	2.28	.402
		Erkek	99	2.52	.80			
Öğretmenlerin Belirsizliğe Tahammülsüzlüğü	İYK	Kadın	143	3.34	.74	240	2.12	.399
		Erkek	99	3.14	.66			
	EK	Kadın	143	2.89	.71	240	3.73	.156
		Erkek	99	2.55	.64			

Tablo 2’de öğretmenlerin Covid-19 korkusu ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük ölçeklerinden aldıkları puanlar incelendiğinde; kadın ve erkek öğretmenler arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır [Covid-19 Korkusu  $t_{(240)} = 2.28$ ,  $p > .05$ ; İleriye Yönelik Kaygı  $t_{(240)} = 2.12$ ,  $p > .05$ ; Engelleyici Kaygı  $t_{(240)} = 3.73$ ,  $p > .05$ ]. Bu noktada kadın ve erkek öğretmenlerin Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük durumlarına ilişkin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

### Covid-19' a Yakalanma Durumu

Tablo 3.

Öğretmenlerin Covid-19 Korkusu ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği Puanlarının Covid-19' a Yakalanma Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	C.Y.D	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmenlerin Covid-19 Korkusu		Evet	88	2.83	.54	240	2.89	.001*
		Hayır	154	2.55	.83			
Öğretmenlerin Belirsizliğe Tahammülsüzlüğü	İYK	Evet	88	3.39	.75	240	2.20	.017*
		Hayır	154	3.18	.68			
	EK	Evet	88	2.80	.73	240	.755	.128
		Hayır	154	2.72	.69			

\*p<.05

Tablo 3'te öğretmenlerin Covid-19 korkusu ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde; daha önce Covid-19'a yakalanan öğretmenler ( $t=2.89$ ,  $p<.05$ ;  $\bar{x}= 2.83$ ) lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu durumda Covid-19'a daha önce yakalanmış öğretmenlerin yakalanmayanlara oranla Covid-19'dan daha çok korktukları söylenebilir. Öğretmenlerin belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde; sadece İleriye Yönelik Kaygı (İYK) ( $t=2.20$ ;  $p<.05$ ) alt boyutunda Covid-19'a yakalanan öğretmenler lehine ( $\bar{x}= 3.39$ ) anlamlı farka rastlanmıştır. Bu durumda Covid-19'a daha önce yakalanmış öğretmenlerin yakalanmayanlara oranla ileriye yönelik daha çok kaygı duydukları düşünülebilir. Öğretmenlerin engelleyici kaygı durumları incelendiğinde ise anlamlı herhangi bir farka ulaşılamamıştır [ $t_{(240)} = .755$ ;  $p>.05$ ].

### Kronik Bir Rahatsızlığın Olup Olmaması

Tablo 4.

Öğretmenlerin Covid-19 Korkusu ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği Puanlarının Kronik Bir Rahatsızlıklarının Olup Olmaması Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	K.R.	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmenlerin Covid-19 Korkusu		Evet	66	2.72	.68	240	-2.28	.000*
		Hayır	176	2.42	.89			
Öğretmenlerin Belirsizliğe Tahammülsüzlüğü	İYK	Evet	66	3.29	.77	240	-1.23	.004*
		Hayır	176	3.16	.69			
	EK	Evet	66	2.82	.70	240	-2.56	.046*
		Hayır	176	2.56	.68			

\*p<.05

Tablo 4'te öğretmenlerin Covid-19 korkusu ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde; kronik bir rahatsızlığı olan öğretmenler ( $t=-2.28$ ,  $p<.05$ ;  $\bar{x}= 2.72$ ) lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu durumda herhangi bir kronik rahatsızlığı olan öğretmenlerin olmayanlara oranla Covid-19'dan daha çok korktukları söylenebilir.

Öğretmenlerin belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde ise; İleriye Yönelik Kaygı (İYK) ( $t=-1.23$ ;  $p<.05$ ) ve Engelleyici Kaygı (EK) ( $t=-2.56$ ;  $p<.05$ ) alt boyutlarında sırasıyla, kronik herhangi bir rahatsızlığı olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır [ $(\bar{x}=3.29)$ ; ( $\bar{x}=2.82$ )]. Bu durumda herhangi bir kronik rahatsızlığı olan öğretmenlerin olmayanlara oranla daha fazla belirsizliğe tahammülsüzlük yaşadıkları düşünülebilir.

### Öğretim Kademesi

Öğretmenlerin Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük ölçekleri puanlarının çalıştıkları öğretim kademesine ilişkin betimleyici istatistiksel bulgular ve anlamlı fark bulunan alt boyutlar için Tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Covid-19 Korkusu Ölçeği Puanlarının Öğretim Kademesine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Kademe	N	$\bar{x}$	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	A.F.
Covid-19 Korkusu	Okul Öncesi (OÖ)	11	3,57	,00	G.A.	21,937	3	7,312	15.036	.000*	OÖ>İ
	İlkokul (İ)	110	2,60	,75	G.İ.	115,747	238	,486			OÖ>OO
	Ortaokul (OO)	88	2,42	,77	Toplam	137,684	241				
	Lise (L)	33	3,14	,23							

\* $p<.05$  (V.K: Veri kaynağı; G.A.=Gruplar arası, G.İ.= Grup içi; K.T.=Kareler toplamı, K.O.=Kareler ortalaması; A.F.=Anlamlı fark)

Tablo 5'te, Covid-19 korkusu ölçeği puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları öğretim kademesine göre varyans analizi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi ( $\bar{x}=3.57$ ), ilkokul ( $\bar{x}=2.60$ ) ve ortaokul ( $\bar{x}=2.42$ ) kademelerinde çalışan öğretmenler arasında okul öncesi ( $\bar{x}=3.57$ ) kademesinde çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin diğer öğretim kademelerine oranla daha çok Covid-19 korkusu yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği Puanlarının Öğretim Kademesine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Kademe	N	$\bar{x}$	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	A.F.
İYK	Okul Öncesi (OÖ)	11	4.71	.00	G.A.	35.845	3	11.948	32.348	.000	OÖ>İ
	İlkokul (İ)	110	3.04	.34	G.İ.	87.910	238	.369			OÖ>OO
	Ortaokul (OO)	88	3.17	.86	Toplam	123.755	241				OÖ>L
	Lise (L)	33	3.71	.54							
EK	Okul Öncesi (OÖ)	11	2.60	.00	G.A.	25.416	3	8.472	21.206	.000	L>OÖ
	İlkokul (İ)	110	2.46	.34	G.İ.	95.084	238	.400			L>İ
	Ortaokul (OO)	88	2.90	.93	Toplam	120.500	241				L>OO
	Lise (L)	33	3.40	.43							

\* $p<.05$  (V.K: Veri kaynağı; G.A.=Gruplar arası, G.İ.= Grup içi; K.T.=Kareler toplamı, K.O.=Kareler ortalaması; A.F.=Anlamlı fark)

Tablo 6’da belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları öğretim kademesine göre varyans analizi sonuçları incelendiğinde, iki alt boyutta da (İleriye Yönelik Kaygı (İYK) ( $F=32.348$ ;  $p<.05$ ), Engelleyici Kaygı (EK) ( $F=21.206$ ;  $p<.05$ ) anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılmış olan Gabriel testi sonucunda ileriye yönelik kaygı alt boyutu için, okul öncesi ( $\bar{x}=4.71$ ), ilkokul ( $\bar{x}=3.04$ ), ortaokul ( $\bar{x}=3.17$ ) ve lise ( $\bar{x}=3.71$ ) kademelerinde çalışan öğretmenler arasında okul öncesi ( $\bar{x}=4.71$ ) kademesinde çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin diğer öğretim kademelerinde çalışan öğretmenlere oranla daha çok ileriye yönelik kaygı yaşadıkları söylenebilir. Engelleyici kaygı alt boyutu için ise, lise ( $\bar{x}=3.40$ ), okul öncesi ( $\bar{x}=2.60$ ), ilkokul ( $\bar{x}=2.46$ ) ve ortaokul ( $\bar{x}=2.90$ ) kademelerinde çalışan öğretmenler arasında lise ( $\bar{x}=3.40$ ) kademesinde çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu doğrultuda lise kademesinde çalışan öğretmenlerin diğer öğretim kademelerine oranla daha çok engelleyici kaygı yaşadıkları söylenebilir.

### Yaşanılan Yer

Öğretmenlerin Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük ölçekleri puanlarının yaşadıkları yere ilişkin betimleyici istatistiksel bulgular ve anlamlı fark bulunan alt boyutlar için Tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Covid-19 Korkusu Ölçeği Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Yaşanılan Yer	N	$\bar{x}$	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	A.F.
Covid-19 Korkusu	Metropol (1)	44	3.14	.36	G.A.	18.272	3	6.091	12.140	.000*	1>2
	il (2)	143	2.56	.86	G.İ.	119.411	238	.502			1>3
	ilçe (3)	44	2.35	.41	Toplam	137.684	241				
	Kasaba/Köy (4)	11	2.95	.00							

\* $p<.05$  (V.K: Veri kaynağı; G.A.=Gruplar arası, G.İ.= Grup içi; K.T.=Kareler toplamı, K.O.=Kareler ortalaması; A.F.=Anlamlı fark)

Tablo 7’de, Covid-19 korkusu ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşadıkları yere göre varyans analizi sonuçları incelendiğinde, metropol ( $\bar{x}=3.14$ ), il ( $\bar{x}=2.56$ ) ve ilçede ( $\bar{x}=2.35$ ) yaşayan öğretmenler arasında metropollerde ( $\bar{x}=3.14$ ) yaşayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu doğrultuda metropollerde yaşayan öğretmenlerin diğer yerleşim yerlerinde yaşayan öğretmenlere oranla daha çok Covid-19 korkusu yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Yaşanılan Yer	N	$\bar{x}$	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	A.F.
İYK	Metropol (1)	44	3.57	.71	G.A.	6.403	3	2.134	4.329	.005*	1>2
	il (2)	143	3.14	.70	G.İ.	117.352	238	.493			
	ilçe (3)	44	3.32	.76	Toplam	123.755	241				
	Kasaba/Köy (4)	11	3.28	.00							

EK	Metropol (1)	44	2.95	.74	G.A.	5.575	3	1.858	3.849	.010*	1>2
	İl (2)	143	2.63	.67	G.İ.	114.925	238	.483			
	İlçe (3)	44	2.75	.77	Toplam	120.500	241				
	Kasaba/Köy (4)	11	2.80	.00							

\*p<.05 (V.K: Veri kaynağı; G.A.=Gruplar arası, G.İ.= Grup içi; K.T.=Kareler toplamı, K.O.=Kareler ortalaması; A.F.=Anlamlı fark)

Tablo 8’de belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşadıkları yere göre varyans analizi sonuçları incelendiğinde, iki alt boyutta da (İleriye Yönelik Kaygı (İYK) (F=4.329; p<.05), Engelleyici Kaygı (EK) (F=3.849; p<.05) anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılmış olan Gabriel testi sonucunda ileriye yönelik kaygı alt boyutu için, metropollerde ( $\bar{x}$ =4.71) ve illerde ( $\bar{x}$ =3.04) yaşayan öğretmenler arasında metropollerde ( $\bar{x}$ =4.71) yaşayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu doğrultuda metropollerde yaşayan öğretmenlerin illerde yaşayanlara oranla daha çok ileriye yönelik kaygı yaşadıkları söylenebilir. Engelleyici kaygı alt boyutu için ise yine, metropollerde ( $\bar{x}$ =2.95) ve illerde ( $\bar{x}$ =2.63) yaşayan öğretmenler arasında metropollerde ( $\bar{x}$ =2.95) yaşayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu doğrultuda metropollerde yaşayan öğretmenlerin illerde yaşayanlara oranla daha çok engelleyici kaygı yaşadıkları söylenebilir.

### Öğretmenlerde Covid-19 Korkusu ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Durumları Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın değişkenlerine ilişkin betimsel istatistik, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ve değişkenler arası ilişki katsayıları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Değişkenler arasındaki ilişki katsayıları ve betimleyici istatistik

	1	2	3	Ortalama	Standart sapma
1. COVID-19 korkusu	<b>.89</b>	.488	.649	2.65	0.75
2. Engelleyici kaygı		<b>.74</b>	.626	2.75	0.70
3. İleriye yönelik kaygı			<b>.80</b>	3.25	0.71
Çarpıklık	-.775	.433	.054		
Basıklık	-.094	-.974	-.433		

\* Bütün ilişkiler  $p < .01$  düzeyinde anlamlıdır. Bold yazılanlar Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısıdır.

Tablo 9’a göre Covid-19 korkusu, engelleyici kaygı ( $r = .488, p < .01$ ) ve ileriye yönelik kaygı ( $r = .649, p < .01$ ) ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı olarak ilişkilidir. Engelleyici kaygı ile ileriye yönelik kaygı arasında da orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır ( $r = .626, p < .01$ ). Buna göre öğretmenlerin Covid-19 korkusu arttıkça kaygı düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

### Öğretmenlerde Belirsizliğe Tahammülsüzlüğün Covid-19 Korkusu Tarafından Yordanma Düzeyi

Covid-19 korkusunun belirsizliğe tahammülsüzlük tarafından yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 10’da belirtilmiştir.

Tablo 10.

Covid-19 korkusunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi

Değişken	B	S <sub>e</sub>	β	t	p
Sabit	.318	.179		1.779	< .001
İleriye yönelik kaygı	.596	.066	.565	9.040	0.000
Engelleyici kaygı	.144	.067	.135	2.153	0.032
R= 0.657	R <sup>2</sup> = 0.432				
F=90.95	p=.0000				

Tablo 10'daki regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $F = 90.95$ ,  $p < .001$ ) görülmektedir. İleriye yönelik kaygı ve engelleyici kaygı birlikte Covid-19 korkusuna ilişkin toplam varyansın %43'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece ileriye yönelik kaygının Covid-19 korkusu üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Engelleyici kaygı önemli bir etkiye sahip değildir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, öğretmenlerde Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük durumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler düzeyinde çözümlenmesini temel almıştır. Bu doğrultuda öncelikle Covid-19 korkusuna ilişkin öğretmenlerin kararsız olduğu ve belirsizlik yaşamadıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Ancak alanyazında öğretmenlerin Covid-19 korkularının yüksek olduğunu (Karaca ve diğerleri, 2021; Katra, 2021; Özgenel ve diğerleri, 2021) ve salgınla beraber belirsizliğin bireyleri rahatsız ettiğini ortaya koyan birçok çalışmaya (Aydın, 2022; Ergenekon, 2020; Öztürk, 2022) rastlanmaktadır. Örneğin Duman (2020) üniversite öğrencilerinin Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük durumlarını incelediği araştırmasında öğrencilerin koronavirüsten orta düzeyde korktuklarını ve orta düzeyde belirsizliğe karşı tahammülsüz olduklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılık, artık günümüzde salgınla beraber gelen çeşitli yasakların ortadan kalkması, buna paralel olarak yetkili kurum ve kuruluşların salgının etkisini giderek yitirdiğine ilişkin açıklamaları, toplumsal yaşamda salgına maruziyet sonucunda salgının kanıksanmış olması ve böylece belirsizliğin azalması ile açıklanabilir. Bir diğer araştırma bulgusunda kadın ve erkek öğretmenlerin Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük durumlarına ilişkin benzer düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Alanyazında öğretmenlerin Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük durumlarını cinsiyet değişkenine göre inceleyen çalışmalara bakıldığında, anlamlı farklara ulaşan çalışmalar (Aydın, 2022; Karaca ve diğerleri, 2021; Şahinler, 2021; bulunmakla birlikte anlamlı farklılıklara ulaşamayan çalışmalar (Duman, 2020; Özgenel ve diğerleri, 2021) da bulunmaktadır. Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılık, verilerin farklı örneklemeler üzerinden toplanmasıyla açıklanabilir.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuca göre, Covid-19'a daha önce yakalanmış öğretmenlerin yakalanmayanlara oranla Covid-19'dan daha çok korktukları ve Covid-19'a daha önce yakalanmış öğretmenlerin yakalanmayanlara oranla ileriye yönelik daha çok kaygı duydukları belirlenmiştir. Alanyazında benzer araştırma sonuçlarına ulaşan çalışmalara rastlamak mümkündür. Yıldırım, Hanayoğlu ve Güçlü (2022) Covid-19 geçiren bireylerin, Covid-19 aşısı olan ve yakın çevresinde Covid-19'a yakalananlara göre korku düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlemişlerdir. Bostanoğlu (2022) da Covid-19 geçiren beden eğitimi ve spor öğretmenlerini incelediği araştırmasında, hastalığı atlant öğretmenlerin Covid-19 ile ilgili korku ve kaygı düzeylerini yüksek bulmuştur. Hastalığı geçiren bireylerin psikolojik baskı ve hastalığın sonraki etkilerine yönelik belirsizlik duygusu altında kaygı ve

korku yaşadıkları düşünülebilir. Bir başka araştırma bulgusunda, herhangi bir kronik rahatsızlığı olan öğretmenlerin olmayanlara oranla Covid-19'dan daha çok korktukları, kronik rahatsızlığı olmayan öğretmenlerin olanlara oranla daha fazla belirsizliğe tahammülsüzlük yaşadıkları belirlenmiştir. Altundağ (2021) bireylerde Covid-19 korkusu ve psikolojik dayanaklılığı araştırdığı çalışmasında, kronik hastalığı olan bireylerin olmayanlara kıyasla daha fazla Covid-19 korkusuna ve ileriye yönelik kaygıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum yazılı ve görsel basında, Covid-19 salgınının en çok yaşlı ve kronik hastalığı bulunanları olumsuz etkilediği ifade eden yayınlarla açıklanabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları öğretim kademesine göre Covid-19 korku ve kaygı durumları incelendiğinde, okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin diğer öğretim kademelerine oranla daha çok Covid-19 korkusu ve ileriye yönelik kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Konan ve Ulaş (2021) anaokulu kademesinde görev yapan idareci ve öğretmenlerin salgın dönemindeki tutumlarını inceledikleri araştırmasında, çalışanların virüse yakalanma korkusu ve kaygısının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ülkemizde vakalar görülmeye başladıktan sonra tüm kademelerde yüz yüze eğitim ve öğretime ara verilmiş, ancak sonradan bir süre sadece okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencileri haftanın belirli günleri yüz yüze eğitime başlamıştır. Bu durum okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin diğer öğretim kademelerine oranla daha çok Covid-19 korkusu ve ileriye yönelik kaygı yaşamalarına neden olmuş olabilir. Lise kademesinde çalışan öğretmenlerin ise diğer öğretim kademelerine oranla daha çok engelleyici kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Bostanoğlu (2022) öğretmenlerin Covid-19'a ilişkin görüşleri ve motivasyon düzeylerini incelediği araştırmasında, okul türü ortalamaları dikkate alındığında lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin Covid-19'a ilişkin düşüncelere katılım düzeylerinin ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin katılım düzeylerine göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu noktada araştırma sonuçlarının alanyazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Bir diğer araştırma bulgusunda, metropollerde yaşayan öğretmenlerin diğer yerleşim yerlerinde yaşayan öğretmenlere oranla daha çok Covid-19 korkusu yaşadıkları, yine metropollerde yaşayan öğretmenlerin diğer yerleşim yerlerinde yaşayan öğretmenlere oranla daha çok belirsizliğe tahammülsüzlük ve kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Günümüz kentinin kapitalizm, tüketim kültürü, gelişen ulaşım ve iletişim teknolojisi etkisinde aldığı yoğun güçlerle metropollerde tehlikenin artması ve metropolün bilinmezliğine karşı duyulan korku insanları zor duruma sokmaktadır (Özcü ve Sayan Atanur, 2020). Nüfusu milyonları geçen metropol kentlerin sayısının her geçen gün arttığı ve dünyadaki insanların yarısından fazlasının buralarda yaşadığı düşünüldüğünde salgınların kentlerdeki etkisi de yüksek olmaktadır (İnandı ve diğerleri, 2020; Negiz ve Savaş Yavuzçehre, 2021). Böylesi durumlarda özellikle metropollerde yaşayan insanların karşılaşacakları risk düzeyleri göz önüne alındığında korku, belirsizlik ve kaygı duyguları da o oranda artmaktadır (Bilgin ve Diğer, 2021; Güzel ve Kurtoğlu, 2022).

Araştırma bulgularından biri olarak öğretmenlerin, Covid-19 korkusu ve kaygı durumları arasında anlamlı ilişkilere rastlanmış ve Covid-19 korkusu arttıkça kaygı düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Alanyazında, bireylerin Covid-19 korkusu ve kaygı düzeyleri arasındaki anlamlı ilişkiyi belirleyen (Aydın ve Özcan, 2021; Çarkıt, 2021; Değirmenci, 2020; Duman, 2020; Güdük, et al., 2021; Karataş ve Uzun, 2021; Smith, et al. 2020) oldukça fazla sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Örneğin Zhuo, et al. (2021) Covid-19 salgınının öğrencilerde belirsizliğe tahammülsüzlük, anksiyete, depresyon ve uykusuzluğa neden olduğunu belirleyerek, özellikle sosyal destek programlarının iyileştirilip işe koşulmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Korkman ve Çolak (2021) geniş bir örneklem grubu üzerinde çalıştıkları araştırmalarında, yaygın anksiyete bozukluğu ile Covid-19 ölçeği ve belirsizliğe tahammülsüzlük alt ölçekleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkilere rastlanmış ve bu doğrultuda bireylerin Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arttıkça yaygın anksiyete bozukluğu puanlarının da arttığını gözlemlemişlerdir. Elsharkawy ve Abdelaziz (2020) ise benzer bir biçimde, üniversite öğrencilerinde Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasında pozitif



bir ilişki olduğunu ve öğrencilerin cinsiyet, yaş ve üniversite türünün, Covid-19 korkusunun önemli yordayıcıları olarak ortaya çıktığını gözlemlemişlerdir. İnsanların kontrol edemedikleri ve öngöremedikleri durumlarda daha fazla stres ve korku yaşadıkları bilinmektedir. Diğer bir deyişle, bir şeyin ne zaman olacağı, ne olacağı veya sonuçlarının ne olacağı konusundaki belirsizlikler bireylerde daha fazla strese ve korkuya neden olur (Karataş ve Uzun, 2021). Korku ve belirsizliğin insanları her yönden zorladığı bu salgın döneminde, araştırma sonuçlarının alanyazın ile uyumlu olması olağan görünmektedir.

Bir diğer araştırma sonucu, ileriye yönelik kaygının Covid-19 korkusu üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu yönündeydi. Çarkıt (2021) üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük ve Covid-19 korkusu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, belirsizliğe tahammülsüzlük ve Covid-19 korkusu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkiye rastlamış ve ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlüğün Covid-19 korkusunu anlamlı ve pozitif yönde yordadığını ortaya koymuştur. Duman (2020) da benzer biçimde üniversite öğrencilerinde Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğrencilerin koronavirüsten orta düzeyde korktuklarını ve orta düzeyde belirsizliğe karşı tahammülsüz olduklarını ortaya koymuş, Covid-19 korkusu ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında pozitif yönlü, orta şiddetli ve ileri düzeyde anlamlı korelasyonel ilişki tespit etmiş ve son olarak Covid-19 korkusunun, belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyini anlamlı düzeyde yordadığını belirlemiştir. Karataş ve Uzun (2021) benzer biçimde belirsizliğe tahammülsüzlük ile Covid-19 korkusu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuşlar ve araştırmaya katılan yetişkinlerin sahip oldukları belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyinin, Covid-19 korkularını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığını belirlemişlerdir. Bununla birlikte araştırmacılar, Türkiye özelinde yaşanan korku ve belirsizlik duygularının artmasını, sağlık alanında uygulanan yetersiz devlet politikalarına bağlamışlardır. Esasında genel olarak, salgının belirsiz doğasına istinaden bireylerin korku ve belirsizlik başta olmak üzere birçok olumsuz duyguyla karşı karşıya kalabileceği ve bu durumun da stres ve davranış değişikliklerine neden olabileceği bilinmektedir (Halil Pak, et al. 2021). Bu noktadan hareketle salgının beklenmedik bir şekilde ortaya çıkması ve birçok ülkenin salgın sürecine hazırlıksız yakalanması gözden uzak tutulmamalıdır. Covid-19 ile ortaya çıkan belirsizliğin insanın ruh sağlığı üzerindeki yıkıcı etkileri artık daha iyi anlaşılmakta ve araştırmalarla da doğrulanmaktadır (Hussien, et al.2020; Zhuo, et al. 2021). Salgın ile birlikte doğru bilgilere ulaşamaması ve kamuoyu ile yeterince paylaşamaması, yanlış bilgi ve dezenformasyonun hızla yayılması, çoğu ülkede eğitime ara verilip sokağa çıkma yasaklarının ortaya çıkması gibi uygulamalar eğitim camiası ve öğretmenleri derinden etkilemiştir (Küçükaydın, 2021; Sarıbaş ve Çetinkaya, 2021). Araştırma bulgularından da ortaya çıktığı üzere öğretmenlerin Covid-19 korkusu ve yaşadıkları belirsizliğe tahammülsüzlük durumları mutlaka ciddiyetle ele alınmalı, bu doğrultuda salgının olumsuz psikolojik etkilerini en aza indirebilmek için, öğretmenler özelinde, etkili müdahale programları oluşturulmalıdır. Öğretmenler için belirsizlik kaynakları ve düzeyleri netleştirilebilir, bu doğrultuda belirsizliğin üstesinden gelebilecek stratejiler belirlenip daha yapıcı ve destekleyici ortamlar sunulabilir. Ayrıca araştırmanın daha büyük örneklem gruplarında, farklı veri toplama teknikleri kullanılarak yenilenmesi önerilmektedir.

## Kaynakça

- Acar, S., Doğan, U., Adıgüzel, A., ve Erözkan, A. (2021). Testing the effectiveness of the psychoeducational program for coping with intolerance of uncertainty based on the cognitive-behavioral approach on undergraduates' intolerance of uncertainty levels. *Pamukkale University Journal of Education*, 52, 445-463. <https://doi.org/10.9779.pauefd.791956>
- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., and Pakpour, A. H. (2020). The fear of Covid-19 scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>
- Altundağ, Y. (2021). Erken dönem covid-19 pandemisinde covid-19 korkusu ve psikolojik dayanıklılık. *EKEV Akademi Dergisi*, 25, (85), 499-516. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2568491>
- Arpacioğlu, S., Baltalı, Z., ve Ünübol, B. (2021). COVID-19 pandemisinde sağlık çalışanlarında tükenmişlik, Covid korkusu, depresyon, mesleki doyum düzeyleri ve ilişkili faktörler. *Çukurova Medical Journal*, 46(1), 88–100. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1257678>
- Aydın, E. U. (2022). *Pozitif bireysel faktörlerin covid-19 kaygısı ile olan ilişkisinin obsesif kompulsif bozukluk ve yaygın kaygı bozukluğu belirtileri kapsamında incelenmesi: belirsizliğe tahammülsüzlük ve covid-19 kaygısının aracı rolü.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/11655/25806>
- Aydın, A., Ersoy Özcan, B. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde sağlık çalışanlarında belirsizliğe tahammülsüzlük, ruminatif düşünme biçimi ve psikolojik sağlık düzeyleri. *Çukurova Medical Journal*, 46, 1191-1200. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1727100>
- Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2013). Perception of principals and their decision making style in cases of ambiguity. *Journal of Educational Sciences*, 38, 9-35. <https://doi.org/10.15285/EBD.2013385564>
- Baltacı N.N. ve Coşar B. (2020). COVID-19 pandemisi ve ruh beden ilişkisi. B.Coşar (Ed.) *Psikiyatri ve COVID-19*. Ankara: Türkiye Klinikleri, 1-6.
- Bilgin, R., ve Diğer, H. (2021). Küresel salgın (covid-19) sürecinde evde yaşam tatmini. *Alternative Politics/Alternatif Politika*, 13(2), 409-438. <https://doi.org/10.53376/ap.2021.14>
- Bircan, N. G. (2020). Belirsizlik ve kriz durumlarında çevik denetim anlayışı ve denetim mesleği üzerine etkileri: Covid-19 vakası üzerine bir değerlendirme. *Mali Çözüm Dergisi*, 30(161), 245-258. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/pdfs/324525>
- Bostanoğlu, S. (2022). *Batı Karadeniz bölgesindeki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecindeki covid-19'a ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeylerinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük. Erişim adresi: <http://acikerisim.karabuk.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/1914>
- Bozkurt, Y., Zeybek, Z. ve Aşkın, R. (2020). COVID-19 pandemic: Psychological effects and therapeutic interventions. *İstanbul Commerce University Journal of Social Science*, 19 (37), 304-318. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1166182>
- Buhr K, Dugas M.J. (2002) The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the english version. *Behaviour Research and Therapy*, 40(8):931–945. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(01\)00092-4](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(01)00092-4)
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cam-Tu Vu, Anh-Duc Hoang, Van-Quan Than, Manh-Tuan Nguyen, Viet-Hung Dinh, Quynh Anh Le, Thu-Trang Thi Le, Pham Hung Hiep, Yen-Chi Nguyen. (2020). Dataset of Vietnamese teachers' perspectives and perceived support during the COVID-19 pandemic, *Data in Brief*, 31, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105788>
- Ceviz, N., Tektaş, N., Basmacı, G. ve Tektaş, M. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerin analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3 (2), 312-329. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1426723>
- Code, J., Ralph, R., and Forde, K. (2020). Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Science*, 121(5-6), 409-421. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0112>

- Coşkun, H. H. ve Mamacı, M. (2021). Pandemi döneminde öğretmenlerin iş yaşamı: Covid-19 fobisi, işten ayrılma niyeti ve psikolojik sermaye. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (44), 7912-7934. <https://doi.org/10.26466/opus.962907>
- Çakır, B. (2011). Belirsizlik ve korkunun yeni düzenin oluşmasına katkısı. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 0 (36), 63-82. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/100938>
- Çarkıt, E. (2021). Intolerance of uncertainty as a predictor of fear of COVID-19 in university students. *MM-International Journal of Educational Sciences*, 5(1), 33-42. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.934997>
- Değirmenci, B. (2020). COVID-19 algısının sosyal endişeler üzerindeki etkisinde "sıkıntıya dayanmanın" aracılık etkisinin incelenmesi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 83-93. Erişim adresi: [https://www.ibaness.org/bnejss/2020\\_06\\_special\\_issue/13\\_Degirmenci.pdf](https://www.ibaness.org/bnejss/2020_06_special_issue/13_Degirmenci.pdf)
- Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.748404>
- Elsharkawy, N. B., and Abdelaziz, E. M. (2020). Levels of fear and uncertainty regarding the spread of coronavirus disease (COVID-19) among university students. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57, 1356-1364. <https://doi.org/10.1111/ppc.12698>
- Ergenekon, B. (2020). Covid-19 pandemi (salgın) sürecinde farklı branş sporcularının belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin motivasyonel kararlılık tutumlarıyla ilişki düzeyinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 447-457. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44358>
- Güdük, Ö., Güdük, Ö. ve Vural, A. (2021). COVID-19 küresel salgınında sağlık çalışanlarının belirsizliğe tahammülsüzlüğünün değerlendirilmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 24 (1), 139-150. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1660085>
- Güzel, A. ve Kurtoglu, H.A. (2022). Öğrencilerin Covid-19'a yönelik düşünceleri ile sağlık bilişleri durumlarının değerlendirilmesi. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 9(1), 19-30. <https://doi.org/10.52880/sagakadeg>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. and William, B. (1998). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: PrenticeHall.
- Hussien, R. M., Elkayal, M. M., and Shahin, M. A. H. (2020). Emotional intelligence and uncertainty among undergraduate nursing students during the COVID-19 pandemic outbreak: A comparative study. *The Open Nursing Journal*, 14(1). <https://doi.org/10.2174/1874434602014010220>
- İnandı, T., Sakarya, S., Ünal, B. ve Ergin, I. (2020). COVID-19 salgını özelinde karar vericiler için risk değerlendirme yaklaşımı. *Sağlık ve Toplum Dergisi* (Özel Sayı), 27-38. Erişim adresi: <https://openaccess.mku.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12483/3310>
- Karaca, Y., Selçuk, M.H. ve Kalaycı, M.C. (2021). Examination of COVID-19 phobias of physical education teachers. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 292-301. <https://doi.org/10.5336/sportsci.2020-80011>
- Karakuş, G. ve Erşen, Z. B. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve Covid-19 korkularının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 66-85. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.954341>
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, Z. ve Uzun, K. (2021). *Beliren yetişkinlerde COVID-19 korkusunun belirsizliğe tahammülsüzlük ve çeşitli değişkenlerce yordanmasının incelenmesi*. A. N. Özker (Ed.), International Congress on Social Sciences Full Text Book (ss.1033-1050). Adıyaman: IKSAD GLOBAL Publications. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/352816206>
- Kasapoğlu, F. (2020). COVID-19 salgını sürecinde kaygı ile maneviyat, psikolojik sağlamlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(4), 599-614. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44284>
- Katra, H. (2021). *Öğretmenlerin Covid-19 korkusunun fiziksel aktivite ilişkisi, mental sağlık ve yeme davranışlarına etkisi (Çanakkale il örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa. Erişim adresi: <https://acikerisim.uludag.edu.tr/handle/11452/25054>
- Kocaman, F. ve Ersoy, A. F. (2021). Pandemi sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin yaşadığı stres ve kaygı durumları: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 224-240. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjces/issue/64208/871525>
- Konan, N., ve Ulaş, M. M. (2021, Şubat 2-3). *Koronavirüs ( COVID-19) salgın döneminde anaokulu yöneticisi olmak*. Sözlü Sunum, Eurasian Conference on Language ve Social Sciences, Kosova. Erişim adresi: [https://eclss.org/publicationsfordoi/FINAL\\_EC11LS2021\\_Gjakova.pdf](https://eclss.org/publicationsfordoi/FINAL_EC11LS2021_Gjakova.pdf)


- Korkman, H. and Çolak, T.S. (2021). Investigation of the relationship between Covid-19 fear and intolerance of uncertainty and generalized anxiety disorder. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1), 418-431. Erişim adresi: <https://asosindex.com.tr/index.jsp?modul=articles-page&journal-id=1820&article-id=477869>
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim adresi: <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/28264>
- Kurtuluş, E. ve Düşünceli, B. (2021). Covid-19 fobisi (korkusu), Covid-19 farkındalığı ve genel aidiyetleri düzeyleri. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0 (13), 451-485. <https://dx.doi.org/10.32739/uskudarsbd.7.13.96>
- Küçükaydın, M.A. (2021). *Intolerance of uncertainty experienced by faculty of education students in the covid-19 pandemic and their strategies to cope with uncertainty*. Handbook of Research on Emerging Pedagogies for the Future of Education, <https://dx.doi.org/10.4018/978-1-7998-7275-7.ch017>
- Ladikli, N., Bahadır, E., Yumuşak, F. N., Akkuzu, H., Karaman, G. ve Türkan, Z. (2020). COVID-19 Korkusu Ölçeğinin Türkçe güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 3 (2), 71-80. Erişim adresi: [https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/kovid-19-korkusu-olcegi-toad\\_0.pdf](https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/kovid-19-korkusu-olcegi-toad_0.pdf)
- Negiz, N. ve Yavuzçehre, P. S. (2021). Pandemi sonrası kent: Göller bölgesi örneğinde yeni normal kent algısı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1637-1657. <https://doi.org/10.30798/makuiibf.912244>
- Özcü, A. ve Sayan Atanur G. (2020). Kovıd-19 pandemisinin kent yaşamına etkisi: kamusal alan üzerine değerlendirmeler, *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 16 (2), 237-250. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1318317>
- Özgenel, M., Parlar, H. , Ataç, M. , Ataç, İ. ve Ataç, H. D. (2021). Covid-19 sürecinde örgütsel bağlılık: öğretmenler üzerine ilişkisel bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 805-819. <https://dx.doi.org/10.51460/baebd.873629>
- Öztürk, B. İ. (2022). *Covid-19'la yaşamak: Covid-19 korkusunu etkileyen faktörler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın. Erişim adresi: <https://dudspace.adu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11607/4710/1/>
- Parmaksız, İ. (2021). Erişkin dönemde belirsizliğe tahammülsüzlük üzerinde otomatik düşünceler ve stresle başa çıkma mekanizmalarının etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(1), 1-11. <https://doi.org/10.18863/pgy.850699>
- Roman, T. (2020). Supporting the mental health of preservice teachers in COVID-19 through traumainformed educational practices and adaptive formative assessment tools. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 473–481. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/primary/p/216363/>
- Pak, H., Süsen, Y., Nazlıgöl, M. D., ve Griffiths, M. (2021). The mediating effects of fear of Covid-19 and depression on the association between intolerance of uncertainty and emotional eating during the COVID-19 pandemic in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00489-z>
- Pakpour, A. and Griffiths, M. D. (2020). The fear of COVID-19 and its role in preventive behaviors. *Journal of Concurrent Disorders*, Advance Online Publication. <https://concurrentdisorders.ca/2020/04/03/the-fear-of-covid-19-and-its-role-in-preventive-behaviors/>
- Saribas, D. ve Çetinkaya, E. (2021). Pre-service teachers' analysis of claims about covid-19 in an online course. *Sci ve Educ* 30, 235–266. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00181-z>
- Sarıçam, H., Erguvan, F. M., Akin, A., ve Akça, M. Ş. (2014). The Turkish short version of the intolerance of uncertainty (IUS-12) scale: The study of validity and reliability. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 148-157. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.109>
- Satıcı, B., Göçet-Tekin, E., Deniz, M. E., ve Satıcı, S. A. (2020). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00294-0>
- Smith BM, Twohy A.J. and Smith GS. (2020). Psychological inflexibility and intolerance of uncertainty moderate the relationship between social isolation and mental health outcomes during COVID-19. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 162-174. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.09.005>
- Supriadi, O., Musthan, Z., Saodah, Nurjehan, R., Haryanti, Y. D., Marwal, M. R., Purwanto, A., Mufid, . A., Yulianto, R. A., Farhan. M. Fitri,, A. A., Fahlevi, . M. ve Sumartiningsih, S. (2020) Did

- transformational, transactional leadership style and organizational learning influence innovation capabilities of school teachers during Covid-19 pandemic?. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11 (9), 299-311. <https://doi.org/10.31838/srp.2020.9.47>
- Şahinler, Y. (2021). Covid-19 sürecinde spor bilimler fakültesi öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 13-26. Erişim adresi: <http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/handle/11616/43530>
- Şentürk, S., Bakır, N. (2021). The relationship between intolerance of uncertainty and the depression, anxiety and stress levels of nursing students during the Covid-19 outbreak, *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry ve Psychology*, 3(2): 97-105 <https://doi.org/10.35365/ctjpp.21.2.12>
- Tüzün, D. (2021). *Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmaları ve travma sonrası stres belirtileri arasındaki ilişkide belirsizliğe tahammülsüzlüğün düzenleyici rolünün incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/11655/24942>
- Yıldırım, M., Hanayoğlu, T., ve Güçlü, M. (2022). Futbol hakemlerinin covid-19 korkusu düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(5), 648-656. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.982>
- Yılmaz, Y., Bahadır, E. ve Erdoğan, A. (2021). Investigation of the relationships between cybercondria, anxiety sensitivity, somatosensory amplification, and intolerance to uncertainty. *Klinik Psikiyatri*, 24, 1-9. <https://doi.org/10.5505/kpd.2021.40221>
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 237-250. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1268229>
- Zhuo L, Wu Q, Le H, Li H, Zheng L, Ma G, Tao H. (2021). COVID-19-Related intolerance of uncertainty and mental health among back-to-school students in Wuhan: The moderation effect of social support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18030981>



## EBA Attitudes and Usage Habits of Teachers after the Pandemic<sup>1</sup>

Latif ÇOBANOĞLU , MEB, cobanoglulatif@gmail.com

Emre ÇAM , Dr. Öğretim Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, emre.cam@gop.edu.tr

---

Çobanoğlu, L. ve Çam, E. (2022). EBA attitudes and usage habits of teachers after the pandemic. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 158-181.

Geliş tarihi: 31.10.2022

Kabul tarihi: 29.11.2022

Yayımlanma tarihi: 28.12.2022

**Öz.** Bu çalışmada, öğretmenlerin salgın sonrası Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'na yönelik tutum ve kullanım alışkanlıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modeli ile desenlenmiş olup, araştırma grubunu Tokat ili Merkez ilçesinde İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 556 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Eğitim Bilişim Ağı Tutum Ölçeği", "Kullanım Alışkanlıklarını Belirlemek için hazırlanan Anket Formu" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t- testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin EBA tutumları orta düzey aralığında yer aldığı bulunmuştur. Araştırma sonuçları öğretmenlerin EBA tutumları cinsiyet, eğitim durumu, görev yaptıkları yerleşim yeri, yaş, hizmet yılı, görev yapılan öğretim kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Branşlar düzeyinde EBA tutumu incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri ile Özel Eğitim Öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış olup, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin günlük internet kullanım süresi arttıkça EBA tutum düzeyinin arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin EBA kullanım alışkanlıkları incelenmiş, EBA kullanım sıklığı orta düzey seviyesinin altında kabul edilebilecek şekilde olduğu belirlenmiştir. Salgın sürecinde öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu EBA üzerinden canlı ders yaptığını belirtmekle birlikte salgın sonrası EBA kullanım alışkanlığında değişiklik olduğunu ifade etmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim bilişim ağı, Tutum, Kullanım alışkanlığı, Pandemi

**Abstract.** This research aims to examine teachers' attitudes and usage habits toward the Education Information Network (EBA) after the pandemic. The research was designed with the general scanning model. The research group consisted of 556 teachers working in educational institutions affiliated with the Provincial Directorate of National Education in the central district of Tokat province. "Educational Information Network Attitude Scale," "Questionnaire Form prepared to Determine Usage Habits," and "Personal Information Form" were used as data collection tools in the research. The data obtained in the study were analyzed using descriptive statistics, independent sample t-test, and one-way analysis of variance (One-Way ANOVA). According to the research findings, it was found that teachers' EBA attitudes were in the middle range. The research results showed that teachers' EBA attitudes did not differ significantly according to the variables of gender, educational status, place of residence, age, years of service, and teaching level. When the EBA attitude is examined at the level of branches, a significant difference has emerged between the Religious Culture and Moral Knowledge Teachers and the Special Education Teachers. It has been found to favor the Religious Culture and Moral Knowledge Teachers. On the other hand, as the daily internet usage time of the teachers increased, it was concluded that the level of EBA attitude increased. In addition to these, the EBA usage habits of the teachers were examined, and it was determined that the frequency of EBA use could be considered below the medium level. While a significant majority of the teachers stated that they gave live lessons over EBA during the pandemic, they stated that there was a change in EBA usage habits after the pandemic.

**Keywords:** Education Information network, Attitude, Usage habit, Pandemic

---

<sup>1</sup> This study was produced from the master thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

## Introduction

Technological developments, which have become an indispensable element of our daily life and are involved in people's lives without being aware of it in the 21st century, have led to changes in the sense they attribute to education, as in many systems. Although education stakeholders have tried to transform education by using new tools and technological developments within the scope of distance learning studies for centuries, the trio of the classroom, curriculum, and teacher could not go beyond classical learning methods in essence (Firat, 2019). Although this process, which started to accelerate with the support of information technologies, was seen as an unusual and innovative way of use before the pandemic, it became a necessity during the pandemic process. According to the chaos theory, which states that an event occurring anywhere in the world triggers another event, the flutter of a butterfly's wings in Asia believes that it can affect the components of all systems and create disorder (Lorenz, 1972). In this context, the new type of coronavirus (Covid-19), which was first seen among the people in the Republic of China in December 2019, affected many countries and not only affected daily routines but also caused the disruption of services in many institutions in the countries. These disruptions made it necessary for institutions to change their systems and interrupted many of them. In addition to the current consequences of the Covid-19 pandemic worldwide, how education will undoubtedly cope with this pandemic is another scenario issue. The continuity of education and training services for social development is as important as nutrition and health for the continuation of human life (Yılmaz, 2020). In this process, which started with the declaration of a pandemic by the World Health Organization in March 2020, disruptions in education began in countries where the coronavirus was effective and determined by UNESCO. (Sekreter, İpekçi Çetin & Kaya Samut, 2021). In these countries where the virus is seen, education has been stopped, sometimes for a short time or completely (Huang, Liu, Tlili, Yang, & Wang, 2020). Due to the increase in the spread of the pandemic, all educational institutions had to start distance education without adequate preparations and began seeking solutions for continuity in education (Yamamoto & Altun, 2020). In the pandemic process, different countries have chosen to continue education by using similar methods to maintain education (Yaman, 2021). Against the Covid-19 pandemic, which caused about 91% of students worldwide to take a break from education and left countries in a difficult situation in terms of education, educational institutions introduced the emergency distance education plan as a solution (Dreesen et al., 2020).

After the first coronavirus case in our country on March 11, 2020, education was suspended in all schools affiliated with Higher Education Institutions and the Ministry of National Education as of March 14, 2020. Educational institutions initially closed until March 23, 2020, and switched to distance education on March 23, 2020, due to the rapid increase in the number of cases in our country and the course of the pandemic in the world. As a result of this situation, to ensure the continuity of education in our country, the Ministry of National Education announced that formal education at all levels would be carried out through online platforms, distance education systems, and TV channels by taking into account the needs of students in the Covid-19 pandemic (Özer, 2020).

On the other hand, the Council of Higher Education (YÖK) has announced that the interrupted education will continue remotely, and the universities will make necessary arrangements (Serçemeli & Kurnaz, 2020; Yılmaz, 2020). Before the pandemic, it took its place on the agenda as an alternative system in the Ministry of National Education to benefit from digital environments, information, and communication technologies in education and to spread distance education. In this context, the Information Network in Education (EBA), an online social education platform that has been on the air since 2012, designed by YEGİTEK, was created to support students and teachers in e-content, and provide supplementary material support to the school, plays the leading role in fulfilling an important function. (Aktay & Keskin, 2016).

More than 20 million students and more than one million teachers in Turkey have tried to continue their educational activities with distance education, for which they do not have enough experience (Karip, 2020). Thus, the Ministry of National Education has recently completely renewed the EBA platform, created within the scope of the FATİH Project, which was initiated in 2012 and constituted the content part of this project. The FATİH project, which is the most comprehensive investment in the use of technology in education, aims to improve the technological infrastructure of schools affiliated with the Ministry of National Education and to create a database that includes all stakeholders (MEB, 2020). In addition, it is aimed to minimize the educational difference between students in advantageous and disadvantaged regions (Uğurlu & Gürsoy, 2018). The EBA platform's content, an e-learning portal that education stakeholders can access without the problem of space and time, has been enriched in our country, which is under the influence of Covid-19. Considering the country's conditions, TRT EBA channels were established for places with no internet access, and course content for all level students began to be broadcast. Although there were connection problems with the EBA platform at the beginning, life lessons have been implemented with teachers and students at all levels since the beginning of the 2020-2021 academic year. In this context, the experience and perspectives of teachers towards the EBA platform, which they will frequently encounter in the following education process, are at the top of the elements that should be taken into consideration and investigated both because of the rapid transformation practice and the necessity of examining the evaluations and determinations for the future.

Moreover, it is necessary to examine the differences that may occur after the pandemic regarding the EBA platform, which was on the air before the pandemic and was constantly revised by the Ministry of Education over the years and offered the use of teachers and students. Therefore, it was necessary to determine the post-pandemic EBA attitudes and usage habits of teachers who are the practitioners of this process. The study's main problem is to examine teachers' attitudes and usage habits towards EBA, which is the official e-content center of the Ministry of National Education, in this period when technological developments and educational activities are intertwined.

Although the pandemic continues, with the start of face-to-face education in educational institutions in the 2021-2022 academic year, it is essential to determine the EBA platform, which teachers experience better in the distance education process, to determine the attitudes of teachers towards EBA and to reveal their usage habits in this period. Because of this situation, this research aims to determine teachers' attitudes and usage habits toward EBA. To reach this aim, the researchers planned and collected data throughout quantitative designs by trying to answer following questions:

- 1- What are the teachers' EBA attitudes and usage habits?
- 2- Is there a significant difference between the teachers' gender, age, education level, years of service, branch, school level, and place of residence where the school is located, and EBA attitudes?
- 3- Is there a significant difference between teachers' computer use self-efficacy, daily internet usage time, and EBA attitudes?

## **Method**

This research is a descriptive survey model that aims to reveal the current state of teachers' attitudes and usage habits toward the Education Information Network after the pandemic. The descriptive survey model is "The opinions of the participants on a subject or their interests, skills, abilities, attitudes, etc. These studies are usually carried out on larger samples than other studies in which the research characteristics are determined (Metin, 2014). The situation, individual, or object



that is the subject of the research is tried to be defined in its conditions and as it is. No effort is made to change or influence them (Karasar, 2005). It is based on reviewing all current or past data on the subject (Şimşek, 2012). The study aimed to determine whether there is a significant difference between teachers' post-pandemic EBA usage habits and attitude.

## **Participants**

The research was carried out with 556 teachers on a voluntary basis, determined by the appropriate sampling technique, working in different schools in the Central District of Tokat Province in the 2021-2022 academic year. Convenience sampling is the selection of the sample from easily accessible and applicable units due to the limitations in terms of time, money, and labor (Büyüköztürk, 2011). In convenience sampling, one of the most widely used sampling types in social sciences, researchers select participants from suitable and volunteer individuals (Gravetter & Forzano, 2012). According to Kumar (2011), this method is based on the ease of accessing the sampling universe.

## **Data Collection Tools**

The data collection tools of the research consist of 3 parts. In the research, a personal information form consisting of 9 questions and a survey form consisting of 12 questions were prepared by the researcher. There were created by describing the necessary literature to examine EBA usage habits and prepared as a result of expert opinions were included in the study. And a questionnaire, Education Information Network (EBA) Attitudes Scale, consisting of 30 items and two sub-dimensions developed by Uğurlu and Gürsoy (2018), was used.

### ***Personal Information Form***

The personal information in the Personal Information Form has been included with the thought that it will be useful both in terms of evaluating the constantly updated EBA platform in terms of these variables and in making comparisons with previous researches. In the personal information form, there are questions about the gender, age, and branch of the teachers. At the same time, considering that technology self-efficacy among teachers will be different due to the sub-objectives of the research, self-assessments of computer use skills were added to the research questions in the direction that attitudes towards EBA may change.

### ***EBA Usage Habits Survey***

Another part of the data collection set of the research is the EBA usage habits questionnaire. The prepared questionnaire was examined by a total of 3 field experts from the field of Computer Education and Instructional Technologies. The 12-item questionnaire form was finalized by making necessary changes in line with the expert opinions. With the questions in the prepared questionnaire, the researchers aimed to take teachers' views on their' live lesson experiences, changes in the use of EBA content, etc. Also, it was deemed necessary to contribute to this issue, which was left incomplete in the literature during the pandemic process, with the framework of resource creation.

### ***EBA Attitude Scale***

The other data collection tool of the research is the "Educational Information Network (EBA) Attitudes scale of Teachers," developed by Uğurlu and Gürsoy (2018). When the validity and

reliability study of the EBA Attitude Scale is examined, 40-item scale questions, which were formed after a comprehensive literature review, eight field expert examinations, and the Lawshe technique for content validity, were applied to 241 teachers from different branches working in the Central and Kahta districts of Adiyaman province. As a result of the analysis, the Kaiser-Maiser Olkin value was calculated as .944, and the Barlett test was found to be significant ( $p \leq .05$ ). According to the results, it was seen that the scale was suitable for factor analysis. Principal component analysis, one of the exploratory factor analyses, was started by choosing the Promax technique from oblique rotation methods. It was determined that the eigenvalue of the scale was gathered under five factors more significant than one. It was determined that five factors explained 59.58% of the scale. To determine the factorization number of the scale, scree and parallel analysis technique, another method, was used. When the slope graph created for the two techniques was examined, it was decided to have a two-factor scale because the slope decreased after the second factor. By choosing the Promax rotation technique, items with a factor load below .40 were removed and reanalyzed. The scale, consisting of two factors and 30 items, took its final form. It was determined that the remaining 30 items explained 51,29% of the scale (Uğurlu & Gürsoy, 2018). The Cronbach Alpha, internal consistency test, was used to measure the scale's reliability. The reliability coefficient of the EBA Attitude scale was calculated as 0.950 in the study of Uğurlu and Gürsoy (2018), 0.894 in the study of Varişoğlu (2019), 0.950 in the study of Akça (2021), and as 0.957 in this study. The EBA Attitude scale, for which validity and reliability analyzes were made, consists of 2 sub-dimensions: "Necessity of EBA (24 items)" and "Applicability of EBA (6 items)". It is seen that the scale, which is a 5-point Likert type and contains eight negative items, is a valid and reliable measurement tool to determine teachers' attitudes toward the use of the Education Information Network. Response options for positive items in the Likert scale were determined as 5= Totally agree, 4=Agree, 3=Undecided, 2=Disagree, 1=Strongly disagree. For negative items, the answer options are precisely the opposite. For example, the option "I strongly disagree" was determined as 5 points.

### ***Data Collection Process***

The data collection process of this research was carried out between 30.01.2022 and 01.03.2022 after obtaining the necessary permissions from the Tokat Provincial Directorate of National Education. The data collection set was transferred to the online environment and voluntarily delivered to the participating teachers through Google Forms. In addition, data were collected by using the Google Forms limiter to limit the date and one response.

### ***Analysis of Data***

The statistical data of the study, in which the attitudes and usage habits of teachers working in the city center of Tokat in the 2021-2022 academic year were examined, were made using SPSS and were evaluated at the 95% confidence interval and .05 significance level. Calculations showing frequency and percentage values were made using descriptive statistical methods for the questionnaire items used to determine the usage habits in the data package. A normality test was performed to determine whether the data obtained from the EBA attitude scale included in the data collection package showed a normal distribution. As a result of the test, it was determined that the data were normally distributed. To determine the statistical significance of the data, analysis tests were performed by calculating the t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), and Scheffe Significance Tests from Post-Hoc tests.

## Findings

### Findings Regarding EBA Usage Habits of Teachers

Descriptive statistical analyses were made for the percentage and frequency distributions of the answers given to the question, "What are the tools that teachers use as a source of EBA usage?" presented in Table 1.

Table 1.  
EBA Usage Resources of Teachers

EBA Usage Resource for Teachers	n	%
Smartphone	105	18,9
Computer	257	46,2
Tablet	21	3,8
Smartboard	165	29,7
All of them	8	1,4

When Table 1 is examined, 18.9% (n=105) smartphones, 46.2% (n=257) computers, 3.8% (n=21) tablets, 29.7% (n=165) smart boards as EBA usage tools and 1.4% (n=8) stated that they used all of them. According to the results, it is seen that teachers prefer their tools (personal computer-smartphone-tablet) at a rate of 70% as EBA usage resources.

The second question was, "Is your school's internet infrastructure sufficient for EBA?" descriptive statistics were made for the percentage and frequency distributions of the answers given to the question, and Table 2 displays the mentioned findings.

Table 2.  
Opinions of Teachers About EBA Infrastructure

Is your school's internet infrastructure sufficient for EBA?	n	%
Yes	255	45,9
No	301	54,1

Table 2 shows that while 45.9% (n=255) of the teachers consider the internet infrastructure of the school they work in to be sufficient for entering EBA, 54.1% (n=301) of the teachers consider it insufficient. Considering that approximately 75% of the teachers who make up the sample work in the city center, according to the result in Table 3, the fact that 54% of the teachers stated that the EBA infrastructure in their schools is weak can be interpreted as the network infrastructure problem of many schools, even in the city center of Tokat.

"What is your EBA Usage Frequency Level?" was another question. Table 3 provides descriptive statistics made for the percentage and frequency distributions of the answers.

Table 3.  
EBA Usage Frequency Level of Teachers

<b>EBA usage frequency level of teachers</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Never	14	2,5
Rarely	138	24,8
Sometimes	277	49,8
Usually	112	20,1
Always	15	2,7

According to Table 3, when the EBA usage frequency of teachers is examined, 2.5% (n=14) never, 24.8% (n=138) rarely, 49.8% (n=277) sometimes, 20.1% (n=112) usually, 2.7% (n= 15) stated that s/he always uses EBA. According to the results, it is seen that the frequency of EBA use is lower than expected. In this respect, it can be interpreted that 80% of the teachers (sometimes-rarely-never) have not fully formed the habit of using EBA.

Table 4 provides descriptive statistical analyzes were made for the percentage and frequency distributions of the answers given to the question, "Do you exchange information with the EBA social network structure?"

Table 4.  
Teachers' Use of EBA Social Network Structure

<b>Do you exchange information with the EBA social network structure?</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Never	173	31,1
Rarely	185	33,3
Sometimes	158	28,4
Usually	34	6,1
Always	6	1,1

As Table 4 reveal, teachers 31.1% (n=173) never, 33.3% (n=185) rarely, 28.4% (n=158) sometimes, 6.1% (n=34) usually, 1.1% (n=6) stated that they always exchange information with the EBA social network infrastructure. According to the result, the most important point that can be expressed that, teachers do not know the EBA social network infrastructure because a high rate of 31% of the teachers stated that they never used the EBA infrastructure. However, about 60% of the teachers stated that they use it rarely or sometimes. Moreover, it is seen that this result, which emerged in Table 5, coincides with the statistics of teachers' EBA usage frequency.

Descriptive statistical analyzes were made for the percentage and frequency distributions of the answers given to the question "Do you follow EBA on social networks (Facebook, Twitter, Instagram, etc.)?", and it is presented in Table 5.

Table 5.  
The Status of Teachers to Follow EBA on Social Networks

<b>Do you follow EBA on social networks?</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Never	173	31.1
Rarely	185	33.3
Sometimes	158	28.4
Usually	34	6.1
Always	6	1.1

According to Table 5, 31.1% (n=173) of the teachers never, 33.3% (n=185) rarely, 28.4% (n=158) sometimes, 6.1% (n=34) generally stated that 1.1% (n=6) always follow EBA on social platforms. In today's world, where written sources are replaced by digital platforms, popular social media tools are the easiest way to obtain and share information. In these environments where online sharing is very intense, up-to-date announcements can be easily reached. However, according to the data obtained, approximately 93% of teachers do not follow EBA from social networks.

"Do you think the EBA content is sufficient?" was another question. The percentage and frequency distributions of the answers to the question are presented in Table 6.

Table 6.  
Opinions of Teachers about EBA Contents

<b>Do you think the EBA contents are sufficient?</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Yes	141	25,4
No	382	68,7
I have not used / I do not know	33	5,9

When Table 6 is examined, 25.4% (n=141) of the teachers stated that the EBA content related to their branch was sufficient, 68.7% (n=382) teachers were inadequate, and 5.9% (n=33) teachers stated that they did not use EBA. When the resulting statistical data were evaluated, a high percentage of teachers stated that the EBA content was insufficient.

Table 7 display descriptive statistical analyzes were made for the percentage and frequency distributions of the answers given to the question "Have you uploaded content to EBA?".

Table 7.  
Teachers Uploading Content to EBA

<b>Status of uploading content to EBA</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Yes	203	36,5
No	353	63,5

As seen in Table 7, while 36.5% (n=203) of the teachers stated that they uploaded content to EBA, 63.5% (n=353) did not. According to the resulting table, it can be stated that 64% of the teachers use the content in the EBA or do not upload the content they have prepared to the EBA system. In addition, it can be thought that the fact that they do not have sufficient self-efficacy to use applications for content creation or that they do not need to prepare content may have an impact on this result.

The following question was "Did you do live lessons over EBA during the pandemic?" Descriptive statistical analyzes were made for the percentage and frequency distributions of the answers given to the question, and it is presented in Table 8.

Table 8.  
EBA Live Lesson Status of Teachers

<b>Have you done live lessons on EBA?</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Yes	484	87,1
No	72	12,9

When Table 8 is examined, 87.1% (n=484) of the teachers stated that they gave live lessons via EBA, while 12.9% (n=72) stated that they did not give life lessons. This indicates that a high percentage of teachers entered EBA during the pandemic.

"Has there been a change in your EBA usage habits after the pandemic?" was another question. The percentage and frequency distributions of the answers to the question are presented in Table 9.

Table 9.  
Changes in EBA Usage Habits of Teachers

Has there been a change in your EBA usage habits?	n	%
Yes	382	68,7
No	174	31,3

Teachers stated that there was a change in their EBA usage habits in 68.7% (n=382) and 31.3% (n=174) in the post-pandemic period.

Teachers were also asked "Where do you think you use EBA content more after the pandemic?" The percentage and frequency distributions of the answers given to the question are presented in Table 10.

Table 10.  
EBA Usage Areas of Teachers

Where do you use EBA content?	n	%
In-school	202	36,3
Out-school	97	17,4
Both	159	28,6
No change in usage	98	17,6

As EBA usage places, 36.3% (n=202) are in school, 17.4% (n=97) are out of school, 28.6% (n=159) are both in and out of school, 17.6% (n=98) answered that my usage did not change.

### Findings Regarding the EBA Attitude Scale

An independent sample t-test was conducted to test whether teachers' educational information network (EBA) attitudes differ significantly according to their genders. Analysis results are presented in Table 11.

Table 11.  
Independent t-test Results of Teachers by Gender

Sub-dimensions	Gender	N	$\bar{X}$	sd	t	p
EBA	Female	293	2,4767	,50522	-,254	,800
Necessity	Male	263	2,4835	,50215		
EBA	Female	293	2,5290	,50222	-,291	,771
Applicability	Male	263	2,5440	,50215		
EBA	Female	293	2,4840	,50473	-,272	,786
Attitude(General)	Male	263	2,4957	,51298		

\* Significance at 0.05 level

When Table 11 is examined, it is understood that there is no significant difference between the attitudes of female and male teachers towards EBA ( $p>0.05$ ). However, when the mean scores obtained from both the EBA general attitude dimension and both sub-dimensions are examined, it is seen that the scores are quite close to each other. Therefore, it has been determined that the attitudes of female and male teachers towards EBA are similar.

Descriptive statistics were made for the frequency, mean and standard deviation values for EBA according to the age variable of the teachers and are presented in Table 12.

Table 12.  
Descriptive Statistics of Teachers by Age

Sub-dimensions	Age	N	$\bar{X}$	sd
EBA Necessity	21-30 Age	80	2,5021	,54006
	31-40 Age	298	2,4786	,47908
	41-50 Age	127	2,4436	,52141
	$\geq 51$ Age	51	2,5204	,52872
	Total	556	2,4778	,50176
EBA Applicability	21-30 Age	80	2,5396	,68088
	31-40 Age	298	2,5403	,57837
	41-50 Age	127	2,5131	,67964
	$\geq 51$ Age	51	2,5654	,62546
	Total	556	2,5363	,62074
EBA Attitude(General)	21-30 Age	80	2,5096	,54588
	31-40 Age	298	2,4909	,48091
	41-50 Age	127	2,4575	,53776
	$\geq 51$ Age	51	2,5294	,53747
	Total	556	2,4895	,50823

According to Table 12, when the descriptive findings obtained from the EBA attitude scale according to the age variable of the teachers are examined, it is seen that there is no distinctive difference between age groups in terms of both the general average score and sub-dimensions of the scale. As a remarkable dimension, it is striking that the average of the factor of EBA applicability ( $\bar{X}=2,5363$ ) is higher than the average of EBA general attitude ( $\bar{X}=2,4895$ ) and EBA necessity ( $\bar{X}=2,4778$ ) factors. In addition, another noteworthy data is that the mean score of the 51-year-old and over-teacher group both in the general attitude dimension and in both sub-dimensions is higher than the other age groups.

A one-way analysis of variance test (ANOVA) was conducted to test whether teachers' educational information network (EBA) attitudes differ significantly according to age. Analysis results are presented in Table 13.

Table 13.

## One-Way Analysis of Variance Results by Age of Teachers

Sub-dimensions		Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	p	Difference Scheffe
EBA Necessity	Between-group	,289	3	,096	,381	,767	
	In-group	139,441	552	,253			
	Total	139,730	555				
EBA Applicability	Between-group	,117	3	,039	,101	,960	
	In-group	213,735	552	,387			
	Total	213,852	555				
EBA Attitude (General)	Between-group	,244	3	,081	,314	,815	
	In-group	143,109	552	,259			
	Total	143,353	555				

\* Significance at 0.05 level

When Table 13 is examined, it is understood that there is no significant difference in age levels between teachers' attitudes toward EBA ( $p>0.05$ ). In this case, it is understood that teachers' opinions about EBA are similar.

The frequency, mean and standard deviation values for the EBA requirement sub-dimension according to the branches of the teachers are presented in Table 14.

Table 14.

## Descriptive Statistics for EBA Requirement Sub-Dimension by Teachers' Branches

Sub-dimensions	Branch	N	$\bar{X}$	sd
EBA Necessity	Physical Education Teacher (1)	28	2,4375	,37977
	Information Technology Teacher (2)	40	2,4125	,53591
	Religious Culture and Ethics Teacher (3)	41	2,7654	,42723
	Science Teacher (4)	31	2,3239	,45855
	Elementary Math Teacher (5)	43	2,5378	,55343
	English Teacher (6)	47	2,4716	,48100
	Math Teacher (7)	23	2,5199	,45607
	Vocational Course Teacher. (8)	45	2,3898	,48373
	Pre-school Teacher (9)	36	2,5139	,49190
	Special Education Teacher (10)	19	2,2998	,44226
	Guidance Teacher (11)	20	2,5125	,54345
	Primary School Teacher (12)	90	2,5523	,51698
	Social Science Teacher (13)	26	2,3702	,55381
	Turkish Language and Literature Teacher (14)	35	2,6250	,53722
	The Turkish Language Teacher (15)	32	2,4779	,48764
Total	556	2,4778	,50176	



Table 14 shows that the arithmetic averages of the EBA requirement sub-dimension obtained at the branch level are examined. Therefore, it is seen that the general arithmetic mean is  $\bar{X}=2.4778$ . In addition, Religious Culture and Ethics Teachers ( $\bar{X}=2.7654$ ;  $n=41$ ), Turkish Language and Literature Teachers ( $\bar{X}=2.6250$ ,  $n=35$ ), and Primary school teachers ( $\bar{X}=2.5523$ ,  $n=90$ ) draw attention as the group of teachers with the highest average score. However, the lowest averages obtained were respectively Special Education Teachers ( $\bar{X}=2.2998$ ,  $n=19$ ), Science Teachers ( $\bar{X}=2.3239$ ,  $n=31$ ), and Social Science Teachers ( $\bar{X}=2.3702$ ,  $n=26$ ) group. In the study, which included 15 different branch groups in total, the average score of other branch teachers was at the average level, and it was revealed as a result of the analysis that it was between 2.5378 and 2.3898.

The frequency, mean and standard deviation values of the teachers for the EBA applicability sub-dimension according to the branches are presented in Table 15.

Table 15.  
Statistics for EBA Applicability Dimension by Branches

Sub-dimensions	Branch	N	$\bar{X}$	sd
EBA Applicability	Physical Education Teacher (1)	28	2,5655	,50986
	Information Technology Teacher (2)	40	2,4750	,76381
	Religious Culture and Ethics Teacher (3)	41	2,8860	,50933
	Science Teacher (4)	31	2,4301	,57358
	Elementary Math Teacher (5)	43	2,5271	,60959
	English Teacher (6)	47	2,5461	,61748
	Math Teacher (7)	23	2,5072	,68622
	Vocational Course Teacher. (8)	45	2,4741	,54467
	Pre-school Teacher (9)	36	2,5972	,55403
	Special Education Teacher (10)	19	2,2317	,57358
	Guidance Teacher (11)	20	2,5167	,65091
	Primary School Teacher (12)	90	2,6111	,65103
	Social Science Teacher (13)	26	2,4167	,66039
	Turkish Language and Literature Teacher (14)	35	2,7714	,59832
	The Turkish Language Teacher (15)	32	2,5521	,57803
Total	556	2,5363	,62074	

Table 15 displayed the arithmetic averages obtained at the branch level of the EBA applicability sub-dimension and the general arithmetic mean is  $\bar{X}=2.5363$ . In addition, Religious Culture and Ethics Teachers ( $\bar{X}=2.8860$ ), Turkish Language and Literature Teachers ( $\bar{X}=2.7714$ ) and Primary School Teachers ( $\bar{X}=2.611$ ) draw attention as the group of teachers with the highest arithmetic score averages, respectively. However, the lowest arithmetic averages obtained belong to the Special Education Teachers ( $\bar{X}=2.2317$ ), Social Sciences Teachers ( $\bar{X}=2,4167$ ) and Science Teachers ( $\bar{X}=2,4301$ ) groups, respectively. In the study, which included 15 different branch groups in total, the average score of the other branch teachers was at the average level, and it was revealed as a result of the analyzes that it was between 2.5972 and 2.4741. On the other hand, when the statistical data obtained for the necessity of the EBA ( $\bar{X} =2,4778$ ) sub-dimension in Table 36 is compared, it is striking that teachers' attitude score averages for the applicability of EBA ( $\bar{X}=2.5363$ ) sub-dimension are higher. In addition, it is noticed that the branch groups with the highest and lowest arithmetic score averages do not change.

The frequency, mean and standard deviation values of teachers' general attitude towards EBA according to branches are shown in Table 16.

Table 16.

Descriptive Statistics of Teachers on EBA General Attitudes According to Their Branches

Sub-dimensions	Branch	N	$\bar{X}$	sd
EBA Attitude (General)	Physical Education Teacher (1)	28	2,4631	,38020
	Information Technology Teacher (2)	40	2,4250	,57397
	Religious Culture and Ethics Teacher (3)	41	2,7895	,43277
	Science Teacher (4)	31	2,3452	,46956
	Elementary Math Teacher (5)	43	2,5357	,54909
	English Teacher (6)	47	2,4865	,49371
	Math Teacher (7)	23	2,5174	,48678
	Vocational Course Teacher. (8)	45	2,4067	,48082
	Pre-school Teacher (9)	36	2,5306	,47412
	Special Education Teacher (10)	19	2,2862	,45552
	Guidance Teacher (11)	20	2,5133	,54883
	Primary School Teacher (12)	90	2,5641	,52241
	Social Science Teacher (13)	26	2,3795	,55233
	Turkish Language and Literature Teacher (14)	35	2,6543	,53816
	The Turkish Language Teacher (15)	32	2,4927	,48221
Total		556	2,4895	,50823

In Table 16, the arithmetic averages of teachers' EBA general attitude obtained at the level of branches are examined. Thus, the arithmetic mean of EBA attitude general scores is  $\bar{X}=2.4895$ . Respectively, Religious Culture and Ethics Teachers ( $\bar{X}=2.7895$ ), Turkish Language and Literature Teachers ( $\bar{X}=2.6543$ ) and Primary School Teachers ( $\bar{X}=2.5641$ ) draw attention as the group of teachers with the highest average score. EBA attitude scores of other branch teachers were respectively Preschool Teachers ( $\bar{X}=2.5306$ ), Elementary Mathematics Teachers ( $\bar{X}=2.5174$ ), Guidance and Psychological Counselor ( $\bar{X}=2.5133$ ), Turkish Teachers ( $\bar{X}=2.4895$ ), English Language Teaching ( $\bar{X}=2.4865$ ), Physical Education Teachers ( $\bar{X}=2.4631$ ), Information Technology Teachers ( $\bar{X}=2.4240$ ) and Vocational Course Teachers ( $\bar{X}=2.4067$ ). It is seen that the lowest averages obtained belong to the Special Education Teachers ( $\bar{X}=2.2862$ ), Science Teachers ( $\bar{X}=2.3452$ ) and Social Science Teachers ( $\bar{X}=2.3795$ ) groups, respectively.

A one-way analysis of variance test (ANOVA) was conducted to test whether teachers' educational information network (EBA) attitudes differ significantly according to their branch. Analysis results are presented in Table 17.

Table 17.

## One-Way Analysis of Variance Results by Teachers' Branches

Sub-dimensions		Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	Difference Scheffe
EBA Necessity	Between-group	5,996	14	,428	1,733	,046*	3-10
	In-group	133,734	541	,247			
	Total	139,730	555				
EBA Applicability	Between-group	9,813	14	,701	1,858	,028*	3-10
	In-group	204,039	541	,377			
	Total	213,852	555				
EBA Attitude (General)	Between-group	6,943	14	,464	1,833	,031*	3-10
	In-group	136,860	541	,253			
	Total	143,353	555				

\* Significance at 0.05 level

In Table 17, teachers' attitudes towards EBA are examined, there is a significant difference between Religious Culture and Moral Knowledge Teachers and Special Education Teachers at the level of EBA (general) attitude. In the applicability sub-dimension, there is a significant difference between Religious Culture and Moral Knowledge Teachers and Special Education Teachers, as well as between Religious Culture and Moral Knowledge Teachers and Turkish Language and Literature Teachers. In the sub-dimension of necessity, there is a significant difference between Religious Culture and Moral Knowledge Teachers and Special Education Teachers. When the significant differences between the branches are examined, it is understood that EBA general attitude level is in favor of Religious Culture and Moral Knowledge Teachers, taking into account the average attitude scores.

Descriptive statistics were made for frequency, mean and standard deviation values according to the teachers' computer use self-efficacy evaluations. Analysis results are presented in Table 18.

Table 18.

## Teachers' Computer Use Self-Efficacy Evaluations

Sub-dimensions	Self-efficacy	N	$\bar{X}$	sd
EBA Necessity	Weak (1)	0	0	
	Medium(2)	20	2,4604	,34078
	Good (3)	158	2,4784	,46900
	Very Good (4)	247	2,5240	,52158
	High (5)	131	2,3928	,51580
	Total	556	2,4778	,50176
EBA Applicability	Weak (1)	0	0	0
	Medium(2)	20	2,4167	,48816
	Good (3)	158	2,5243	,58943
	Very Good (4)	247	2,6221	,62707
	High (5)	131	2,4071	,64290
	Total	556	2,5363	,62074
EBA Attitude (General)	Weak (1)	0	0	0
	Medium(2)	20	2,4517	,35860
	Good (3)	158	2,4876	,47426
	Very Good (4)	247	2,5436	,52573

High (5)	131	2,3957	,52404
Total	556	2,4895	,50823

As Table 18 displays, when the mean scores of EBA necessity, EBA applicability, and EBA general attitude are analyzed according to computer self-efficacy evaluations, there is no correlation between the use cases. However, when the sub-dimensions of the scale are examined, it is seen that the mean of EBA applicability ( $\bar{X}=2,5363$ ) is higher than the average of EBA necessity ( $\bar{X}=2,4778$ ) and EBA general attitude ( $\bar{X}=2,4895$ ). When the results of the research are examined in detail, a remarkable statistic stands out. First of all, it is seen that the EBA mean scores at both the EBA general attitude and both sub-dimension levels continue to increase among the groups that describe their computer use self-efficacy as medium-good-very good. Therefore, it is noticed that the attitude averages of the teachers who prefer the computer use self-efficacy assessment high in both the EBA general attitude level and in both sub-dimensions have lower scores than the other groups. In addition to coinciding with the results of this study, it can be interpreted that EBA is an environment that does not require high-level computer use in terms of ease of use.

One-way analysis of variance test (ANOVA) results is presented in Table 19 to test whether teachers' EBA attitudes differ significantly according to their computer use self-efficacy assessments.

Table 19.

One-Way Analysis of Variance of Teachers' Self-Efficacy in Computer Use

Sub-dimensions		Sum of sd	Mean Squares	F	p	Scheffe Difference
EBA Necessity	Between-groups	1,478	3 ,493	1,968	,118	
	In-groups	138,251	552 ,250			
	Total	139,730	555			
EBA Applicability	Between-groups	4,315	3 1,438	3,789	,010*	4-5
	In-groups	209,537	552 ,380			
	Total	213,852	555			
EBA Attitude (General)	Between-groups	1,905	3 ,635	2,478	,060	
	In-groups	141,448	552 ,256			
	Total	143,353	555			

\* Significance at 0.05 level

The significance of teachers' attitudes towards EBA at the level of evaluation of computer use self-efficacy is examined as seen in table 19, so there is no significant difference in EBA general attitude and necessity sub-dimension. However there is a significant difference between those who score their computer use preference as very good(4) and high(5) in the applicability sub-dimension. It is understood that the difference between these two groups is in favor of teachers who prefer a very good (4) level of computer use.

Descriptive statistics were made for frequency, mean, and standard deviation values according to teachers' daily internet usage time. Analysis results are displayed in Table 20.

Table 20.  
Daily Internet Usage Periods of Teachers

Sub-dimensions	Time	N	$\bar{X}$	sd
EBA Necessity	Never	0	0	0
	Less than 1 hour	50	2,2975	35615
	1-3 hours	265	2,4668	49916
	3-5 hours	158	2,4829	52343
	≥ 5hours	83	2,4778	51283
	Total	556	2,4312	50176
EBA Applicability	Never	0	0	
	Less than 1 hour	50	2,4773	43430
	1-3 hours	265	2,5177	60795
	3-5 hours	158	2,5237	64260
	≥ 5hours	83	2,6446	70652
	Total	556	2,5363	62074
EBA Attitude (General)	Never	0	0	0
	Less than 1 hour	50	2,3327	34860
	1-3 hours	265	2,4790	50488
	3-5 hours	158	2,4890	52796
	≥ 5hours	83	2,6185	53762
	Total	556	2,4895	50823

When Table 20 is examined, while it is noteworthy that EBA applicability and EBA general attitude scores increase as the daily internet time of teachers increases, it is noticed that the attitude averages of the teachers whose daily internet usage time is between 3 and 5 hours are high in the EBA necessity sub-dimension.

Table 21 presents one-way analysis of variance (ANOVA) results for EBA according to teachers' daily internet usage time.

Table 21.  
One-Way Analysis of Variance Results by Teachers' Daily Internet Usage Time

Sub-dimensions		Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	p	Scheffe Difference
EBA Necessity	Between-groups	2,784	4	,696	4,251	,006	2-5
	In-groups	136,946	551	,249			
	Total	139,730	555				
EBA Applicability	Between-groups	2,540	4	,635	1,101	,348	
	In-groups	211,312	551	,384			
	Total	213,852	555				
EBA Attitude (General)	Between-groups	2,708	4	,677	3,452	,016	2-5
	In-groups	140,645	551	,255			
	Total	143,343	555				

\* Significance at 0.05 level

According to Table 21, when the significance of teachers' attitudes towards EBA at the level of daily internet use frequency is examined, there is a significant difference in favor of the teachers who use the internet for 5 hours or more in the EBA general attitude and necessity sub-dimensions, among the teachers who use the internet for more than 5 hours and less than 1 hour, a difference is seen. There was no significant difference in the applicability sub-dimension.

## Conclusion and Discussion

Considering the results of the research, the findings that emerged in line with the statistical analysis of the data obtained to determine the EBA attitudes and usage habits of the teachers were tried to be interpreted by comparing them with the previous studies.

The scale used in the research consists of two sub-dimensions, the necessity of EBA and the applicability of EBA. It can be said that teachers' EBA attitudes are generally around the medium level and in a positive direction. In addition, it is seen that teachers' EBA attitude score average is 74.68 on the study scale, where the lowest 30 points and the highest 150 points can be obtained. When the sub-dimensions are analyzed specifically, it is seen that the necessity of EBA has higher ratios than the applicability dimension of EBA. When the studies carried out before and during the pandemic are examined, it is seen that results parallel to this study were obtained (Varışoğlu, 2019; Aztekin, 2020; Şireci, 2021; Tutar, 2015; Yılmaz, 2019; Kuloğlu, 2018; Karbeyaz & Kurt, 2020). However, considering the studies conducted until 2021 examining the attitudes of teachers towards the Education Information Network, this study is the study in which the lowest EBA attitude scores of teachers were obtained. It can be thought that, especially after the pandemic, in the 2021-2022 academic year, the schools started face-to-face education at all levels, resulting in the fact that teachers reduced their attitudes towards the EBA platform, which they used compulsorily in this process. It seems that the necessity of teachers to do their lessons using EBA during the pandemic, virtual environment activities without experience, the inability of students to use EBA due to physical inadequacies, and the fact that teachers are not together with their students created a feeling of boredom towards EBA and likely affected this result.

In the study, which shows that female and male teachers are equally distributed, it is seen that their attitudes toward EBA do not differ according to gender. Similarly, studies have concluded that gender has no effect on EBA attitude (Kurtdele Fidan, Erbasan & Kolsuz, 2016; Kuloğlu, 2018; Çakmak & Taşkıran, 2017). However, Erçelik (2004) concluded that male teachers have more positive attitudes than female teachers in his study on classroom teachers. Although there is no significant difference in gender in this study, it is seen that the EBA attitude scores of male teachers are slightly higher than female teachers.

As a result of the analysis in which the EBA attitude of the teachers was examined according to the age variable, no significant difference was found between the groups. When the studies were examined, it was concluded that the age variable did not create a differentiation in the attitude (Özgümüş, 2018; Gökdemir, 2020). However, when the attitude scores of the groups are observed, it is seen that the teachers between the ages of  $\geq 51$  and the ages 21-30 have higher attitude scores than the teachers between the ages of 31-40 and 41-50. The averages show that it is seen that the attitudes of middle-aged teachers are lower than those of the 21-30 age group and  $\geq 51$  age group. While Aztekin (2020) concluded in his study that the level of attitude is relatively higher as age groups increase, Karbeyaz and Kurt (2020) found the opposite result and found the attitudes of teachers with higher age groups to be higher than other age groups. In this study, it may be among the assumptions that the pandemic has an effect on the high attitudes of teachers over the age of 51. Their EBA attitudes might be affected among teachers of this age group, who continue their

educational activities with more traditional methods, which can be interpreted as the efforts of these age group teachers to complete their missing aspects compared to other groups, to improve their digital competencies and to adapt quickly to different educational approaches. On the other hand, the reason for younger teachers' high attitude is that they are new in the profession, their dynamism and ease of adaptation to innovations, and their ability to reach and use the information at a high level bring along these comments. In addition, it should be taken into account that the sample of age groups is generally concentrated between the ages of 31-51.

When the EBA attitude differences according to the branches of the teachers are examined, a significant difference emerges between the Religious Culture and Moral Knowledge Teachers and the Special Education Teachers at the EBA (general) attitude level. When the studies on the EBA attitude are examined, it is noteworthy that the studies are mostly carried out based on branches and there is no comparison between the branches. In addition, while there is an EBA attitude study in the literature specific to Religious Culture and Moral Knowledge Teachers, there is no study on EBA attitude specific to Special Education Teachers. However, when the literature is examined, teachers' EBA views have been the subject of research, mostly with qualitative methods. If we try to interpret the reason for the difference in this context, it is the possibility that the pandemic process will cause negative and positive orientation in these two branches. Because if it is considered independently of education levels, age groups, or prior knowledge levels about EBA, special education group students are the most disadvantaged group in need of individual communication, face-to-face education, and teacher support. It has been frequently emphasized that face-to-face education should be continued for the group, which the Ministry of National Education has emphasized during the pandemic process. In this case, it can be thought that the compulsory attendance of special education teachers to distance education via EBA in the process of rapidly increasing the course of the pandemic creates a prejudice that the EBA system will not be sufficient and beneficial for this student group. With the start of face-to-face education in schools in the 2021-2022 academic year, special education teachers have renewed their belief in face-to-face education in this branch, and it can be said that it has a negative reflection on their attitudes towards EBA. The high level of attitude of Religious Culture and Moral Knowledge teachers is that the General Directorate of Religious Education produced more content in this field compared to other branches during the pandemic, the frequency of entry increased compared to the pre-pandemic period, and the content sharing was actively announced to teachers throughout the province within the framework of online meetings. Thus, it can be interpreted that the increased level of EBA awareness has a positive effect on the EBA attitude. Also, since Religious Culture and Moral Education Teaching has a structure that is open to interpretation and accommodates different opinions in terms of course content, it is among the strong possibilities that the contents recommended by the Ministry of National Education will be met. That is why, instead of questioning the reliability of online information to be obtained from different sources, choosing EBA, the official education portal of the Ministry of National Education, for this branch is seen as more trouble-free and forms a basis for the interpretation that EBA attitudes can be affected. However, in support of the results of the study conducted, Yıldız (2021) found that the attitudes of RCME teachers were positive and positive both at the general attitude level of EBA and at both sub-dimension levels in his study, in which he examined the attitudes of Religious Culture Teachers towards EBA. However, when the attitude averages of the two studies are compared, it is seen that the average of the study conducted by Yıldız is considerably higher than the current study. This situation can be thought of as the fact that the teachers who make up the sample group of the study by Yıldız participated in the research with the convenience sampling method, which is also called the sampling method, which they could find through social media. Because if teachers who are actively involved in social platforms and who participate to share and transfer information, have high digital competencies and are inclined to academic studies, it may be possible to cause a statistical difference. As a result, although it is seen that there is a statistical difference between these two branches in the current study, the limited interpretations that can be made and the fact that they are

not based on any theoretical basis may cause the results of this study to not find a significant response.

When the EBA attitudes of the teachers according to their branches are examined, another important situation that should be emphasized is that the EBA attitude points and averages of Information Technologies Teachers are below the general teacher average. This statistical ratio, which stands out when the literature is scanned, can be evaluated based on assumptions since there is no EBA attitude research specific to CT Teachers. First of all, the most effective factor in the emergence of this result is the opinion that CT teachers have a lot of work in this process due to the lack of infrastructure experienced during the pandemic process and other branch teachers' lack of knowledge of applications that offer life lessons such as EBA, Zoom, Skype or Teams. It can be thought that it is not an exaggeration to say that many of them struggle with many issues both inside and outside the school, especially since many of them are FATİH Project CT Guidance Teachers. However, another overriding comment is that considering that IT teachers' ability to produce and access digital content is higher than that of other teachers and the lack of CT course content on the EBA portal, the possibility that CT teachers may turn to digital content other than EBA and benefit from different sources can be considered. However, this situation is probably a general perception. In this period when schools were opened face-to-face, it can be seen whether the repetition of the same study or research on technology support in education coincides with the result of this research.

Within the scope of the research, when the EBA attitudes of teachers were examined according to their computer use self-efficacy and internet usage frequency, there is no significant difference between the groups in terms of computer use proficiency in general. Because, when the findings were examined, approximately 90% of the teachers interpreted computer proficiency as good or above. When the research were examined, it was concluded that the teachers considered themselves competent in terms of computer use and technology (Tatlı & Kılıç, 2013; Kaplan, 2014). In addition, when the results of the research are examined, there is no correlation between the average scores of the groups and the computer use self-efficacy levels. Therefore, considering that mobile devices can be accessed and used by everyone in today's conditions, it can be expressed as an equivalent interpretation of the emerging research finding. However, in this study, it is necessary to examine the computer usage status of teachers in detail, to identify and analyze them with a valid and reliable measurement tool, and to reach and interpret more reliable data. This review is preliminary information for future studies and has been reported to provide a superficial assessment. When examined according to the frequency of internet use, it is seen that those who use the internet for 5 hours or more have a higher EBA attitude than those who use less than 1 hour. According to findings, approximately 80% of the teachers stated that they use the internet for 3 hours or more per day. Gökdemir (2020) concluded that 85% of teachers use social education sites. The results of the study tend to support this finding and showed that as the frequency of internet use by teachers increases, the EBA attitude reveals a positive impression. In this context, it brings with it the interpretation that teachers search for materials and educational content on the Internet to use in lessons.

According to the results of the survey to examine the EBA usage habits of the teachers, it is seen that a table is displayed in a way that can coincide with the teachers' EBA attitudes. First of all, approximately 70% of the teachers stated that their use of EBA changed after the pandemic. However, this change generally justifies the idea that there is a sense of understanding of the importance of digital education during the pandemic, rather than renewing existing usage habits. The correlation when post-pandemic usage habits and attitudes support this idea.

The EBA usage resources of the teachers revealed that nearly half of them prefer their personal computers and 20% prefer their mobile phones. As a matter of fact, as a finding to support



this view, 55% of the teachers state that the internet infrastructure of their schools is not sufficient. When the literature is examined, there are studies that detect hardware problems in schools (Hakkari, 2018; Petretto, Masala & Masala, 2020; Kana & Aydın, 2017). As it can be understood from this, it is concluded that teachers enter EBA out of school due to both their usage habits and the hardware problems of the schools. Aksoy (2017) states that most of the teachers have problems with the lack of internet in their classrooms or being slow. Güvendi (2014) and Alabay (2015) found out that the lack of infrastructure in schools negatively affects teachers' use of EBA. In addition, according to YEGITEK (2022) data, the network infrastructure of 16,547 (47%) of 47,722 schools included in the scope of the project throughout Turkey has been completed and about 7 schools have ongoing infrastructure works. In the province of Tokat, which constitutes the sample part of the research, 299 (58.5%) of the 511 schools included in the project were completed. Therefore, it is seen that the completion status of the FATİH project and the results of the research almost coincide. Due to the fact that most of the teachers have access to EBA from their personal tools and the schools' lack of infrastructure, it can be a basis for the thought that teachers prepare for the lesson by providing pre-access to the EBA content that they can use in the lesson and benefit from the content offline in the classroom. Also, a high percentage of teachers use EBA in in-school activities in line with the answers to the questionnaire. Aksoy (2017) displayed that teachers mostly use EBA for teaching, preparation for exams, and making use of content and entertainment. This result, which coincides with the answers from the research, reveals the interpretation that EBA is still used in the classroom at a high rate. However, the rate of using EBA out of school constitutes a substantial number according to the results of the research. From this point of view, it can be said that after the pandemic, nearly 20% of the teachers have changed their EBA usage habits. According to the results of the research, during the pandemic, when the majority of the teachers gave live lessons, the habits of sharing materials before and after the lesson via EBA tend to continue even after the pandemic.

When the EBA usage frequency of the teachers is examined, it is understood that it is far below the expectations and is not used actively. The studies in related literature share similar results (Arslan, 2016; Tutar, 2015). In addition to the hardware and technical deficiencies of their schools, teachers seem to agree to a large extent that the EBA content is not sufficient. Studies have shown that the contents of EBA do not meet the needs (Öner, 2017; Şahin & Erman, 2019). When the comments about the EBA usage frequencies remaining below the expected level are listed, it has been commented that it is not parallel with the curriculum, is not supportive of the acquisitions, and is qualitatively simple.

Moreover, teachers' lack of knowledge about appropriate activities in EBA and ignoring the content of assessment and evaluation come to the fore (Altın, 2014; Kılıç Koçak, 2019; Sezgin, 2014; Gür Erdoğan & Ayanoğlu, 2021). While there are studies emphasizing the inadequacies of EBA at a high rate in the literature, there are also positive studies in terms of its suitability for grade levels and curricula (Bahçeci & Efe; 2018; Türker & Güven, 2016). According to the current research data, when the general situation regarding the contents is evaluated, it is revealed that although teachers state that they need resources, they still tend towards ready-made content and do not produce content. The studies on content creation show that teachers rarely or never develop content or do not upload the content they prepare to EBA (Alabay, 2015; Kurtdede Fidan et al., 2016). According to the related studies, it has been concluded that teachers do not produce content due to reasons such as not having enough time, not receiving training on content production, having technical problems while uploading content, and lack of computer skills (Arkan & Kaya, 2018; Eren & Yurtsever Avcı, 2016). However, when the current study results and related research on the content aspect of EBA are evaluated thoroughly, although teacher opinions point to problems originating from EBA, the fact that teachers are not willing to prepare and develop content suggests that teachers, in general, have a reluctant attitude towards EBA. Also, according to current research data, teachers have a very low rate of exchanging information with EBA's social network infrastructure and following EBA from

social platforms supports this interpretation. Even though the Ministry of National Education has increased and updated the EBA content considerably during the epidemic period, the teachers strengthen the assumption that they continue their old habits and turn to the content they are familiar with and do not examine the EBA platform in detail.

In general, in line with the results obtained from the research, it can be stated that teachers' EBA attitudes and usage habits are below the expected level. It is thought that the research will contribute to the literature in terms of examining teachers' attitudes and usage habits towards EBA after the pandemic and comparing it with the studies done before and during the pandemic. If these three different periods, which can be predicted to differ in EBA attitudes and usage habits, are evaluated in general, It is seen that the studies in which teachers' attitude levels reached the highest averages were during the pandemic. In addition, when the studies conducted before and after the pandemic were examined, the results were very close to each other. In studies conducted in all three periods, teachers' age, gender, branch, etc., it is seen that there is no significance according to the variables. As the reason for the attitude difference in the studies conducted during the pandemic, the fact that the pandemic process lasts quite a long time, or the thought that schools may return to distance education can be expressed within the framework of this period. When investigated in terms of EBA usage habits, the generally expressed common opinion is that inadequate EBA content and internet infrastructure affect both in-school and out-of-school EBA usage habits. However, the contents of EBA, mostly used in school activities before the pandemic, were reflected in the post-pandemic habits as a result of the habits acquired during the pandemic. The possibility that attitudes and habits towards EBA, which has been on the air for about ten years, will suddenly undergo a high level of positive transformation due to the compulsory distance education activities, which take three semesters on average, can be interpreted as a contradiction to the concept of attitude and habit formation, which takes a very long time. Therefore, the results of the research are essential in this context. Because although EBA, which forms the basis of distance education during the pandemic and is the main component of the whole fiction, was used as intensely as possible and discovered more during the pandemic process, the opposing approaches of teachers after the pandemic created a contradiction. Within the framework of this situation, it creates the feeling that teachers' gains regarding EBA attitudes and habits during the pandemic are not permanent. Thus, it turns out that teachers' attitudes toward educational technologies did not reach the desired level after the pandemic and were not reflected in their usage habits. Teachers should follow today's modern teaching methods and techniques, which gain more importance, especially during the pandemic, and keep up with innovations. According to Genç and Genç (2013), the role of teachers in education, which has a dynamic structure and is constantly changing, is enormous.

## References

- Akça, T. (2021). *Aydın il merkezinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı kullanım alışkanlıklarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Aksoy, N. (2017). *EBA'nın (Eğitim Bilişim Ağı) kullanım amacı, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aksoy, P. (2014). *Resim ve yazı diyalektiğinin günümüz açılımları*. Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altın, H. M. (2014). *Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli bakış açısıyla fatih projesinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arkan, A. ve Kaya, E. (2018). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve 2023 Eğitim Vizyonu. *Seta Perspektif*, 221, 1-6.
- Arslan, Z. (2016). *Eğitim bilişim ağı'ndaki matematik dersi içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri: Trabzon ili örneği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aztekin, B. (2020). *Öğretmenlerin eğitim bilişim ağı (Eba)'na yönelik farkındalık düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Zonguldak.
- Bahçeci, F. ve Efe, B. (2018). Lise öğrencilerinin eğitim bilişim ağı (EBA) sitesine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 676-692.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, Z. ve Taşkıran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden eğitim bilişim ağı (EBA) platformu. *Uluslar Arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 284-295.
- Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J. P., Kamei, A., ... & Ortiz, J. S. (2020). *Promising practices for equitable remote learning: Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB%202020-10.pdf> adresinden alınmıştır.
- Erçelik, S. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kullanımlarıyla ilgili tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eren, E. ve Yurtsever Avcı, Z. (2016). Okul-üniversite iş birliği kapsamında e-içeriklerin geliştirilmesi: Teknoloji entegrasyonu planlama modeli kapsamında bir durum değerlendirmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21663/233107> adresinden alınmıştır.
- Fırat, M. (2019). *Uygulamadan kurama açık ve uzaktan öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Genç, M. ve Genç, T. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etme durumları: Fatih projesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 61-78.
- Gökdemir, A. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Gökdemir, A. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Gravetter, J. F. ve Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4 b.). USA: Linda Schreiber-Ganster.
- Gür Erdoğan, D. ve Ayanoğlu, Ç. (2021). Covid-19 pandemi döneminde eğitim programlarının uzaktan eğitimde EBA platformu yoluyla uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 100-128. doi:10.14689/enad.28.5
- Güvendi, G. M. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: Eğitim bilişim ağı (EBA) örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hakkari, F. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerine yönelik görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(23), 1140-1151.

- <http://www.jshsr.org/DergiTamDetay.aspx?ID=467veDetay=Ozet> adresinden alınmıştır.
- Huang, R. G., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F. ve Wang, H. H. (2020). *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 outbreak*. <http://www.alecso.org/nsite/images/pdf/1-4-2.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kana, F. ve Aydın, V. (2017). Ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin eğitim bilişim ağı hakkındaki görüşleri. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 4(13), 1494-1504. doi:<https://doi.org/10.26450/jshsr.230>
- Kaplan, C. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (15. baskı)*. Ankara: Nobel.
- Karbeyaz, A. ve Kurt, M. (2020). Covid-19 sürecinde eğitim bilişim ağı(EBA) ile ilgili öğretmen tutumları: Bir karma yöntem çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(84), 39-66.
- Karip, E. (2020). *COVID-19: Okulların kapatılması ve sonrası*. <https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi>. adresinden alınmıştır.
- Kılıç Koçak, P. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağında bulunan biyoloji dersi elektronik içeriklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuloğlu, M. E. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) kullanım durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kumar, R. (2015). *Araştırma yöntemleri- Yeni başlayanlar için adım adım araştırma rehberi*. Ankara: Edge Akademi.
- Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağından (eba) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(45), 626-637.
- Lorenz, E. N. (1972). Predictability: Does the flap of a butterfly's wings in Brazil set off a tornado in Texas? *Paper presented at 139th Annual Meeting of the American Association for the Advancement of Science*. Washington DC, The US
- MEB. (2020). *Bakan Selçuk, 23 Mart'ta Başlayacak Uzaktan Eğitime İlişkin Detayları Anlattı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylarianlatti/haber/20554/tr> adresinden alınmıştır.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öner, G. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih dersleri için alternatif bir kaynak: eba.gov.tr. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 227. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34356/380609> adresinden alınmıştır.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124-1129.
- Özgümüş, Ö. (2018). *Bursa ilinde öğrenci-veli-öğretmenlerin eğitim bilişim ağının (EBA) kullanım sıklığının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Petretto, D. R., Masala, I. ve Masala, C. (2020). Special educational needs, distance learning, inclusion and COVID-19. *Education Sciences*, 154, 10. <https://doi.org/10.3390/educsci10060154> adresinden alınmıştır.
- Sekreter, M. S., İpekçi Çetin, E. ve Kaya Samut, P. (2021). Covid 19 pandemisi ile başlayan acil uzaktan eğitim sürecinin öğretim elemanları perspektifinden değerlendirilmesi. *Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 444-455. doi:<http://doi.org/10.5961/jhes.2021.464>
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-56.
- Sezgin, Y. (2014). *Fatih Projesi'ne ilişkin okul yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, M. ve Erman, E. (2019). Tarih dersi öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'na (eba) ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 256-275. doi:<https://doi.org/10.21764/maeuefd.425608>

- Şimşek, A. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversite AÖF Yayınları.
- Şireci, M. (2021). *Öğretmenlerin EBA tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş, 664282.
- Tatlı, C. ve Kılıç, E. (2013). Etkileşimli tahtaların kullanımına ilişkin alınan hizmet içi eğitimin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 137-158.
- Tutar, M. (2015). *EBA sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Türker, A. ve Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1),244-254.
- Uğurlu, B. ve Gürsoy, G. (2018). Eğitim bilişim ağı tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 35-65.
- Varışoğlu, B. (2019). Öğretmenlerin eğitim bilişim ağı tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies Social Sciences*, 14(6), 3511-3521. doi:10.29228/TurkishStudies.39294
- Yamamoto Telli, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Journal of University Research*, 3(1), 25-34. doi:https://doi.org/10.26701/uad.711110
- Yaman, B. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye ve Çin'de uzaktan eğitim süreç ve uygulamalarının incelenmesi. *OPUS Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(Pandemi Özel Sayısı), 145-157.
- YEGİTEK. (2022). <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/index.html#tokat-60>. adresinden alınmıştır.
- Yıldız, M. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'na (EBA) ilişkin tutumları. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 189-202. doi:10.34085/buifd.1012322
- Yılmaz, M. (2020). Uzaktan eğitimin iyileştirilmesi: Salgın kaynaklı eğitim krizini aşmak için öneriler(İlke Politika Notu:2020/12). İstanbul: İlke İlim Kültür Eğitim Vakfı. [https://ilke.org.tr/images/yayin/politika\\_notlari\\_uzaktan\\_egitim/ILKE\\_PN\\_12\\_web.pdf](https://ilke.org.tr/images/yayin/politika_notlari_uzaktan_egitim/ILKE_PN_12_web.pdf) adresinden alınmıştır.
- Yılmaz, N. Ş. (2019). *Ortaokul görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin milli eğitim bakanlığının fatih projesiyle bağlantılı olarak sunmuş olduğu EBA sosyal platformunun kullanımı hakkında görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.



## Pandemi Sürecinde Lisansüstü Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerindeki Değişimler

### Changes in Cognitive Flexibility Levels of Graduate Students During the Pandemic Process

F. Ebru İKİZ<sup>ID</sup>, Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, ebru.ikiz@deu.edu.tr

Egehan KOŞAR<sup>ID</sup>, Psikolojik Danışman ve Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, egehan.kosar@ogr.deu.edu.tr

Süleyman KILLI<sup>ID</sup>, Psikolojik Danışman ve Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi,

Bilge BAĞCI<sup>ID</sup>, Psikolojik Danışman ve Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, bilgebagci@windowslive.com

---

İkiz, F.E., Koşar, E., Kılı, S. ve Bağcı, B. (2022). Pandemi sürecinde lisansüstü öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerindeki değişimler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 182-200.

Geliş tarihi: 25.10.2022

Kabul tarihi: 05.12.2022

Yayımlanma tarihi: 28.12.2022

---

**Öz.** İnsanların yaşamlarına birden giren ve kısa zamanda hayatlarındaki birçok değişiklikte birlikte yoğun olarak deneyimledikleri pandemi süreci; kişisel, sosyal, mesleki ve ekonomik alanlar başta olmak üzere birçok boyutta insanların doğrudan etkilendiği bir konudur. Bu süreçte insanı ve uyum sağlama becerisini anlama araştırmaya değer bir nitelik taşımaktadır. Bireyi olaylar karşısında yeni stratejiler geliştirmeye, birçok beklenmedik durum sebebiyle çok yönlü düşünmeye ve uyum sağlamaya iten bir süreç söz konusu olduğundan bilişsel esneklik kavramı önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, pandemi sürecinin lisansüstü öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine etkisine yönelik kişisel bakış açılarını incelemektir. Çalışma nitel araştırma modeline dayalı yürütülmüştür. Bilgiler kısa bilgi formu ve bilişsel esnekliğin alt boyutlarını içeren beş sorudan oluşan görüşme formu kullanılarak toplanmış ve çeşitli üniversitelerde eğitim görmekte olan 14 lisansüstü öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre yapılan görüşmeler sonucunda bireylerin bilişsel esneklik becerilerinin pandemi sürecinden farklı şekillerde etkilendiği görülmüştür. Pandemi sürecinde yaşanan zorlayıcı koşullar ve yaşam olayları bireylerin bilişsel esneklik becerilerini daha yoğun kullanmasına fırsat tanımasıyla geliştirici bir rol üstlenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19, Pandemi, Bilişsel esneklik, Akıcı zekâ.

**Abstract.** The Pandemic, which entered people's lives suddenly and experienced intensely with many changes in a short time, directly affected people in many dimensions, especially in personal, social, professional and economic areas. For this reason, the pandemic is worth researching in terms of understanding people and their ability to adapt. The concept of cognitive flexibility is important because it is a process that pushes the individual to develop new strategies in the face of events, to think and adapt due to many unexpected situations. Accordingly, the purpose of this study is to examine the phenomenological views about the effects of pandemic on the cognitive flexibility levels of postgraduate students. The study was a qualitative study, it was carried out with the participation of 14 graduate students studying at various universities. Data were collected by a questionnaire, with an interview form which consisting of five questions containing the sub-dimensions of cognitive flexibility. As a result of the interviews it was seen that the cognitive flexibility skills of the individuals were affected in different ways by the pandemic process. The challenging conditions and life events experienced during the pandemic process have played a developing role by allowing individuals to use

their cognitive flexibility skills more intensively. Based on the findings obtained as a result of the research, various suggestions were made.

**Keywords:** Covid-19, Pandemic, Cognitive flexibility, Fluid intelligence.

## Extended Abstract

**Introduction.** The Covid-19 pandemic has deeply affected societies and individuals. The inclusion of Covid-19 in our daily thoughts has been effective in remembering how fragile humanity is. Moreover, it has led to a number of important changes in the lives of individuals, and these important changes have affected individuals in various ways. As in every moment of life, individual differences come to the fore in this process, and it is seen that some individuals are more successful than others in adapting to the radical changes brought about by the Covid-19 pandemic. In this sense, cognitive flexibility can be one of the concepts that make up the aforementioned individual differences. The ability to bring alternative solutions to different situations is defined as cognitive flexibility. The purpose of this study is to examine the changes in the cognitive flexibility skills of postgraduate students during the pandemic process.

**Method.** This study was designed as a phenomenological research in a qualitative framework. The interview method was used to collect the data, and the obtained data were analyzed by content analysis technique. The sample of the study consists of 14 graduate and doctoral students studying at various universities in Turkey. Research data were collected in April and May of 2022. While 6 interviews were conducted online; 8 interviews were conducted face to face.

**Results, Discussion and Conclusion.** As a result of interviews with fourteen graduate students, it was found that the cognitive flexibility skills of individuals were affected in different ways by the pandemic process. According to the content analysis made on the answers given, it was concluded that the pandemic conditions improved the problem-solving skills of 64.28% of the graduate students. Moreover, it was concluded that during the pandemic process, 35.71% of the graduate students developed their ability to adapt to difficult conditions, and 92.86% of them developed their skills to make changes in their lives. In fact, it was concluded that 78.56% of graduate students developed their ability to adapt to unexpected events and react appropriately to the situation, and 71.42% of them developed their skills to try alternative ways of communication and produce various solutions during the pandemic process. It was also found that 14.28% of the graduate students had no change in their problem-solving skills, 14.28% did not experience a positive or negative difference in adapting to challenging conditions, and 7.14% of them were not affected by their reactions to unexpected situations. Considering the answers given to the research questions; There are also statements that the pandemic has a limited number of negative effects compared to its positive and neutral effects on individuals' cognitive flexibility skills. However, it was found that 35.71% of the participants had a negative impact on their ability to adapt to challenging conditions. It was also found that the problem-solving skills of 21.42% of the participants were negatively affected by the pandemic process. The findings also show that 7.14% of the participants' ability to make changes in their lives and 14.28% of the participants' ability to react appropriately to unexpected events were negatively affected by the pandemic. Within the framework of the findings, it is thought that the challenging life events experienced during the pandemic process act as a driving force and allow individuals to use their cognitive flexibility skills more intensively. So, it would not be wrong to assume that some individuals who felt under pressure, threat and discomfort during the pandemic may have used all these negative experiences as a trigger and allowed the development of cognitive flexibility skills. Considering that cognitive flexibility is a skill that can be developed, various applications related to cognitive flexibility can be included in the curriculum of graduate students to support these skills. Also, counseling sessions that include the development of cognitive flexibility can be planned. In this context, the answers given by the participants in our research can be a source for structuring the counseling sessions. Moreover, various techniques and applications that can be developed on cognitive flexibility will contribute to individuals if their effectiveness is proven with controlled studies. Studying the findings of our study in different sample groups will be beneficial in terms of obtaining in-depth information and making comparisons. In addition, the number of



qualitative studies on cognitive flexibility was limited. It is thought that qualitative and mixed-pattern researches will contribute more to the field in future studies on cognitive flexibility.

## Giriş

Covid-19 pandemisi toplumsal ve ekonomik düzeni derinden etkilemiş, kurumlara yönelik güven duygusunu sarsmış, değerleri sorgulatmış, belirsizlik ve korkunun hâkim olduğu evrensel bir varoluşsal krizi tetiklemiş olarak gözlenmektedir. Gözle görülür bir tehdit olmaması, çıkış nedenin bilinmemesi ve toplumun her kesimine karşı risk oluşturması sebebiyle küresel bir travmaya dönüşmüştür (Aşkın, Bozkurt ve Zeynep, 2020). Bunlarla birlikte, gündelik hayatlarımızın birer parçası olan düşüncelerimize dahil olması insanlığın ne denli kırılgan olduğunu hatırlamada etkili olmuş; insan hayatında bir dizi önemli değişikliğe yol açmış ve bu önemli değişiklikler bireyleri ve bireylerin yaşam alanlarını çeşitli şekillerde etkilemiştir. Yaşananlar ve pandeminin gelecekteki olası etkileri göz önüne alındığında ruh sağlığı uzmanlarına büyük görev düşmektedir, bu sebeple O'Connor, Aggleton, Chakrabarti, Cooper, Creswell, Dunsmuir, ve Armitage (2020) araştırmalarda öncelikli önem arz eden alanlara dair önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler Covid-19 pandemisinin; (1) gruplar, dayanışma ve çatışma üzerine etkileri, (2) çalışma ortamı ve çalışma ortamına yönelik düzenlemelere etkileri, (3) çocuklar ve aileler üzerine etkileri, (4) eğitim uygulamaları üzerine etkileri, (5) ruh sağlığı üzerine etkileri, (6) fiziksel sağlık üzerine etkileri ile (7) davranış değişiklikleri ve uyum üzerine etkileri konularında araştırmalar yapılması olarak sıralanmaktadır. Mevcut çalışma, pandeminin ruh sağlığı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak planlanmıştır ve katılımcıların bilişsel esneklik düzeylerindeki değişimini anlamaya yöneliktir.

Covid-19 pandemisinin başından bu yana genişlemeye devam eden ruh sağlığı alanyazını, pandeminin bireylerin zihinsel ve ruhsal yapısı üzerindeki etkisini gün yüzüne çıkarmaya çalışmıştır (Marano, Traversi, Gesualdi, Biffi, Gaetani, Sani ve Mazza, 2021). Görülen o ki halk sağlığı acil durumları birey ve toplum sağlığını, güvenliğini ve refahını etkileyebilmektedir. Bireysel düzeyde bu etkilerin örneklerinin; güvensizlik, kafa karışıklığı, duygusal izolasyon ve damgalama olduğu söylenebilir. Bu etkiler, salgına yakalanan kişilerde ve genel popülasyonda bir dizi duygusal tepki ile sağlıksız davranışlara yol açabilir (Pfefferbaum ve North, 2020). Korku bulaşıcı salgınlara karşı verilen ortak bir yanıt ve kişiler algılanan tehdide karşı birçok farklı bireyselleştirilmiş tepki verirler. Örneğin; korku ve kaygı nedeniyle hipervijilans ortaya çıkabilmekte ya da ciddi vakalarda travma sonrası stres bozukluğu veya depresyon görülebilmektedir (Perrin vd. 2009; akt. Usher, Durkin ve Bhuller, 2020).

Yaşamın her anında olduğu gibi bu süreçte de bireysel farklılıklar ön plana çıkmakta ve bazı bireylerin Covid-19 pandemisinin getirdiği köklü değişimlere uyum sağlamakta diğerlerine göre daha başarılı olduğu görülmektedir. İşte bu noktada bahsi geçen bireysel farklılıkları oluşturan kavramlardan bir tanesi de bilişsel esnekliktir. Yaşam boyu karşı karşıya kaldığımız zorlukların ve sorunların üstesinden gelmekte yalnızca bilgi sahibi olmak yeterli değildir bu sebeple bilginin yeterli olmadığı durumlarda, deneme-yanılma yaklaşımları veya akıcı zekâ biçimleri devreye girmektedir. Akıcı zekanın farklı durumlara alternatif çözümler getirebilme becerisi ile belirlenen formu ise bilişsel esneklik olarak tanımlanmaktadır (Silver, Hughes, Bornstein ve Beversdorf, 2004).

İnsan davranışlarının büyük bir bölümü, zihni hızlı bir şekilde yapılandırma ve farklı görevler arasında geçiş yapma konusundaki yeteneği ile karakterize edilmektedir. Bilişsel esneklik olarak adlandırılan bu yetenek, yaygın olarak bilişsel kontrolün temel bir işlevi olarak kabul edilmektedir ve çeşitli kavramlar ile bilişsel görevleri tanımlamak için kullanılan geniş kapsamlı bir terimdir (Braem ve Egner, 2018; Miles, Gnatt, Phillipou ve Nedeljkovic, 2020). Bilişsel esneklik, bilişsel şemaları, bakış açılarını, düşünceleri, düşünme stillerini veya stratejileri değiştirme yeteneğini ifade eder (Diamond, 2013; Miyake vd., 2000; Ionescu, 2012 akt. Lange ve Devitte, 2019). Bireyin bilişsel stratejilerini değiştirmesine, bir nesnenin, bir fikrin veya karmaşık bir durumun iki veya daha fazla yönünü aynı anda düşünmesine ve davranışsal stratejileri uygun şekilde uyarlamasına olanak tanır (Bilgin, 2009;

Dennis ve Vander Wal, 2010; Diamond, 2013 akt. Miles vd., 2021). Bilişsel esnekliğin aynı zamanda bireylerin değişen durumsal taleplere uyum sağlamalarına, zihinsel kaynaklarını yeniden yapılandırmalarına, bakış açılarını değiştirmelerine ve rekabet halindeki arzuları, ihtiyaçları ve yaşam alanlarını dengelemelerine olanak sağladığı söylenebilir (Kashdan ve Rottenberg, 2010, akt. Jen, Chen ve Wu, 2019).

Bilişsel esneklik, bir kişinin (a) herhangi bir durumda mevcut seçenekler ve alternatifler olduğunun farkında olması, (b) esnek olma ve duruma uyum sağlama istekliliği ve (c) esnek olma konusundaki öz yeterliliği anlamına gelir (Martin ve Rubin, 1995). Dennis ve Vander Wal (2010) ise bilişsel esnekliğin kişinin değişen çevre koşullarına göre halihazırda sahip olduğu bilişleri değiştirme yetisi olarak açıklamakta ve bu çerçevede bilişsel esnekliğin üç temel alanı içerdiğini ifade etmektedir. Bu üç temel alan (1) zor durumların kontrol edilebilir olarak algılanması eğilimi, (2) insan yaşamında meydana gelen durum ve davranışların alternatiflerinin de olabileceğini algılama becerisi ve (3) zorlanılan durumlar karşısında birden fazla çözüm üretme becerisidir (Asıcı ve İkiz, 2015). En öz ifadesiyle bireyin gerçekleştirmesi gereken bir göreve yaklaşımını veya düşünme yöntemini değiştirme yeteneği bilişsel esneklik olarak adlandırılır. Bireyin bir düşünceden yeni bir başka düşünceye geçme becerisi, belirli durumlara uyum sağlayabilmesi ve farklı problemlere karşı çok yönlü planlarla yaklaşma kapasitesi de bilişsel esneklik olarak ele alınabilir (Stevens, 2009; Asıcı ve İkiz, 2015).

Durumsal faktörlere dayalı olası seçenekleri değerlendirebilen ve kabul edebilen kişiler, yalnızca bir doğru davranışsal yanıt görenlere göre bilişsel olarak daha esnektir. Bu değerlendirmeleri ve değişiklikleri yapmaya istekli olmak da bilişsel esnekliğin bir parçasıdır; bu isteğe sahip olmadan önce bireyler uyum sağlamak veya değişmek için bir nedene veya güdüye ihtiyaç duyarlar. İnsanlar belirli bir durumda alternatif davranış seçenekleri olduğunun farkında ve esnek olmaya istekli olsalar da bunların istenen davranışı ortaya çıkarmada kendi kendine yeterli olduğuna inanmaları gerekir. Bilişsel olarak esnek insanlar aynı zamanda kendi etkili davranma yeteneklerinden de emindirler (Martin ve Rubin, 1995). Daha önce yapılan çalışmalar, bilişsel esnekliğin ruh sağlığı ile ilişkili olduğunu göstermiştir ve bu nedenle bilişsel esneklik iyi oluşun temellerinden biri olarak görülmüştür (Davis ve Nolen-Hoeksema, 2000; Whitmer ve Banich, 2007, Kashdan ve Rottenberg, 2010, akt. Jen, Chen ve Wu, 2019).

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde bilişsel esneklik becerilerinin probleme yönelik olumlu tutumlar ve etkili problem çözüme, duygu düzenleme ve psikolojik sağlık, bilinçli farkındalık ve umut ile olumlu yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu buna karşın; öfke düzeyi, reaktif ve proaktif saldırganlık ile negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Buğa vd., 2018; İmiroğlu, Demir ve Murat, 2021; Özdoğan, Haspolat, Çelik ve Yalçın, 2021; Seçim, 2020). Beş büyük kişilik özelliği çerçevesinden değerlendirildiğinde ise; gelişime açıklık, özdenetim ve dışadönüklük düzeyleri yüksek bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin de yüksek olduğu; buna karşın duygusal tutarsızlık düzeyi arttıkça bilişsel esneklik düzeyinin düştüğü görülmektedir (Bilgin, 2017).

Bilişsel esnekliğin aynı zamanda psikopatolojilerle farklı düzeylerde ilişkili olabileceği ve/veya psikopatolojileri yordayabileceği görülmektedir. Anoreksiya nevroza, depresyon, obsesif kompulsif bozukluk ve yaygın anksiyete bozukluğu teşhisi almış bireylerin bilişsel esnekliğin algısal nörobilişsel ölçümlerinde sağlıklı popülasyona göre daha düşük performans gösterdiği görülmektedir (Alcazar vd., 2019; Lai vd., 2018; Miles vd., 2020; Rahimi, Meratian ve Mahmoodabadi, 2018). Lai, Tan, Wang, Wu, Wang, ve Shen (2018) aynı zamanda depresyon tanısı almış bireylerde; aktif intihar düşüncesi olan hastaların, pasif intihar düşüncesi olan hastalara kıyasla bilişsel esneklik düzeylerinin daha düşük olduğu sonucun ulaşımlardır.

Bahsi geçen psikolojik tepkilerin birçoğunun Covid-19 pandemisinde sıklıkla karşımıza çıktığı görülmektedir. Talevi, Socci, Carai, Carnaghi, Faleri, Trebbi ve Pacitti (2022) bireylerin pandeminin ilk aşamasında kaygı, depresyon ve travma sonrası semptomlar açısından önemli psikolojik sıkıntılar yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Pandemi sürecinde karantinaya alınmış bireylerin ve sağlık çalışanlarının psikolojik komplikasyonları gözden geçirildiğinde; stres, depresyon, sinirlilik, uykusuzluk, korku, kafa karışıklığı, öfke, hayal kırıklığı, can sıkıntısı ve karantinayla ilişkili damgalanma dahil olmak üzere, bazıları karantina kaldırıldıktan sonra da devam eden sayısız duygusal sonuç ortaya çıkmıştır (Pfefferbaum ve North, 2020).

Söz konusu tüm bu bilgiler değerlendirildiğinde bilişsel esnekliğin ruh sağlığı alanyazını için değerli bir kavram olduğu görülmektedir. İnsanoğlunu birçok beklenmedik durum ile yüzleşmeye zorlamış olan pandemi sürecinin; bireylerin pandemi öncesinde halihazırda var olan esnek olma, uyum sağlama ve alternatif çözümler üretebilme gibi becerilerini nasıl etkilediğini değerlendirerek alanyazında bilişsel esneklik kavramının gelişimine katkı sunmak bu çalışmanın temel motivasyonlarından biridir. Bu çalışmanın yapılmasındaki amaç ise pandemi sürecinde lisansüstü öğrencilerin bilişsel esneklik becerilerindeki değişimleri incelemektir. İlgili literatür incelendiğinde bilişsel esneklik kavramı ile ilgili gerek yurtiçi gerekse yurtdışında yapılmış olan çalışmalarda genellikle farklı değişkenler ile bilişsel esneklik kavramı arasındaki ilişki varlığının incelendiği görülmektedir. Özellikle pandemi sürecinde lisansüstü öğrenciler ile bilişsel esneklik konusunda yapılmış nitel bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu sebeplerle yapılacak çalışmanın literatüre katkı sunması açısından önem arz ettiği düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında yapılacak çalışma aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

- 1- Pandemi süreci lisansüstü öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinde nasıl değişikliklere yol açmıştır?
- 2- Pandemi süreci lisansüstü öğrencilerinin bilişsel esneklik ve duruma uyuma sağlama istekliliğini nasıl etkilemiştir?
- 3- Pandemi süreci lisansüstü öğrencilerinin bilişsel esneklik bağlamında öz-yeterlik algılarını nasıl etkilemiştir?

## Yöntem

### Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma çerçevesinde bir olgubilim araştırması olarak desenlenmiş ve verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracından elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir.

İnsan davranışının karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olması nedeniyle, araştırmalarda insan davranışının doğasına uygun nitel yöntemlerin kullanılması önemlidir (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Bu noktada karşımıza çıkan fenomenolojik desen; bireylerin belirli fenomenler ile ilgili algı, anlayış, bakış açısı ve duygularını tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby & Parker, 1995, s. 1124; akt. Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020).

Görüşme tekniğinde, önceden belirlenmiş ve bir amaca yönelik gerçekleştirilmesi hedeflenen, kişinin karşısındaki kişiye sorular yönelttiği ve bu soruların yanıtlarını aldığı etkileşime dayalı bir iletişim sürecinden bahsedilmektedir. Bu teknikte, araştırmacılar önceden sormayı planladıkları sorulardan oluşan görüşme formunu hazırlamaktadırlar (Karasar, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

İçerik analizi ise kısaca bir metinden mesajın göndereni, kendisi ve mesajın alıcısı hakkında edinilen geçerli yorumların bir dizi işlem sonucu ortaya konulmasıdır. Veriden verinin içeriğine dair tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere faydalanılan bir tekniktir (Karataş, 2015).

### **Araştırmanın Katılımcıları**

Bu araştırmada elverişli örnekleme kullanılmıştır. Elverişli örnekleme kolayca erişilebilirdir ve zaman, para ve iş gücü açısından tasarrufludur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Elverişli örnekleme, mevcut durumda var olan ögeler arasından yeterli sayıda ögeyi örneklem olarak belirlemeyi içerir. Bu sebeple bu örnekleme tesadüfi örnekleme/kazara örnekleme olarak da isimlendirilmektedir. Belirtilen olumlu özelliklerine karşın amaçlı ya da stratejik olmayan bu örnekleme yönteminin diğer yöntemlere göre geçerlilik ve güvenilirliğinin daha az olduğu unutulmamalıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2013). Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde lisansüstü eğitim görmekte olan 14 tezli yüksek lisans ve doktora öğrencisi oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Veri toplama araçları olarak; "Gönüllü Katılımcı Onam Formu", "Demografik Bilgi Formu" ve bilişsel esnekliğin alt boyutlarını içeren beş sorudan oluşan "Görüşme Formu" kullanılmıştır.

#### ***Gönüllü Katılımcı Onam Formu***

Çalışmanın örneklemini oluşturmak adına araştırmacılar tarafından ihtiyaç duyulan katılımcıların; adı-soyadı, telefon numarası, e-posta ve lisansüstü eğitim durumu bilgilerinin edinilmesinde faydalanılmıştır.

#### ***Demografik Bilgi Formu***

Katılımcıların cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, büyüdüğü yerleşim yeri, kiminle yaşadığı, psikolojik yardım geçmişi, gelir düzeyi, Covid-19 sürecinde vefat yaşama durumu, kapanma sürecinin kimlerle geçirdiği ve kapanma sürecinde kendine ait odasının olup olmadığını belirlemeye yönelik olmak üzere 10 adet kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır.

#### ***Görüşme Formu***

Pandemi sürecinde lisansüstü öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerindeki değişimlere ışık tutabilmek adına hazırlanan 5 maddeden oluşmaktadır. Bu form (1) "Başından bu yana değerlendirdiğinizde Pandemi süreci sorun çözme becerinizi nasıl etkiledi?", (2) "Pandemi süreci hayatınızda zor koşullar yarattı mı, yarattıysa bu zor koşullara uyumunuzu nasıl etkiledi?", (3) "Pandemi yaşamınızda değişiklik yapabilme becerinizi nasıl etkiledi?", (4) "Pandemi öncesine kıyasla şu an hayatınızdaki beklenmedik değişiklikler karşısındaki tepkilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?", (5) "Kapanma sürecinde değişen kişilerarası ilişkileriniz karşısında zorluklar çektiniz mi, bu zorluklar karşısında nasıl alternatifler ürettiniz?" sorularını içermektedir.

Tablo 1.  
Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri

Özellikler	Frekans	Yüzde
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	8	%57,14
Kadın	6	%42,85
<b>Yaş</b>		
22	1	%7,14
24	3	%21,42
25	1	%7,14
26	2	%14,28
27	4	%28,57
28	2	%14,28
40	1	%7,14
<b>Medeni Durum</b>		
Evli	3	%21,42
Bekar	11	%78,57
<b>Gelir Düzeyi</b>		
Asgari Ücretin Altında	2	%14,28
Asgari Ücret	2	%14,28
Asgari Ücretin Üstünde	10	%71,42
<b>Psikolojik Yardım Geçmiş</b>		
Var	5	%35,71
Yok	9	%64,28
<b>Büyüdüğü Yerleşim Yeri</b>		
İl Merkezi	6	%42,85
İlçe Merkezi	7	%50
Köy	1	%7,14
<b>Kimle Yaşıyor</b>		
Aile	6	%42,85
Yalnız	6	%42,85
Arkadaş	2	%14,28
<b>Kapanma Sürecini Kimle Geçirdi</b>		
Aile	9	%64,28
Arkadaş	3	%21,42
Yalnız	2	%14,28
<b>Kapanma Sürecinde Kendine Ait Oda</b>		
Var	12	%85,71
Yok	2	%14,28
<b>Covid-19 Sürecinde Bir Yakınının Kaybı</b>		
Var	2	%14,28
Yok	12	%85,71

### Verilerin Toplanması

Araştırmaya girdi sağlayan veriler; 2022 yılının nisan ve mayıs aylarında toplanmıştır. Google Forms üzerinden hazırlanan ve aynı platform üzerinden gönüllü katılımcıların erişimine açılan “Gönüllü Katılımcı Onam Formu” verileri online olarak depolanmıştır. “Demografik Bilgi Formu” ve “Görüşme Formu” verileri ise araştırmacıların gönüllü katılımcılarla yaptıkları görüşme yöntemi ile toplanmıştır. 6 görüşme online olarak gerçekleştirilirken; 8 görüşme ise yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Dokuz Eylül Üniversitesi, Hukuk Müşavirliği, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu 27.04.2022 tarih ve E-87347630-659-248015 sayılı yazısına istinaden etik kurul izni alınmıştır.

## Verilerin Analizi

Fenomenolojik araştırmalarda veri analizinin temel amacı deneyimleri ve anlamları ortaya çıkarmaktır. Bir başka ifadeyle insan deneyimlerinin örtük yapısını ve anlamını açıklığa kavuşturmaya çalışır (Sanders, 1982). Bu sebeple içerik analizi verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılmasına odaklanmaktadır. Başka bir ifadeyle fenomenolojik analiz; katılımcının deneyimlediği bir olguya dair psikolojik özü elde etmeyi amaç edinir (Göçer, 2014). Sanders (1982) fenomenolojik analizin dört aşamasını; (1) tanımlama, (2) açıklamalardan ortaya çıkan temaların veya değişmezlerin tanımlanması, (3) ilişkilerin tanımlanması ve (4) özlerin kavramsallaştırılması olarak tanımlamıştır. Sanders (1982) bu süreci izleyecek araştırmanın şu soruları sorması gerektiğini ifade etmektedir:

- İncelenen olgu ya da deneyim nasıl açıklanabilir?
- Bu tanımlamalarda ortaya çıkan değişmezler veya temalar nelerdir?
- Bu temaların öznel yansımaları nelerdir?
- Bu temalarda ve öznel yansımalarda bulunan özler nelerdir?

Tüm bunlarla birlikte nitel analiz yönergeleri temel ilkelerden sapılmadığı sürece esnetilerek kullanıma uygun ve doğrusal olmayan bir süreçtir (Patton, 1990; akt. Braun ve Clarke, 2006).

Bu araştırmada sırasıyla; 14 katılımcı ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler deşifre edilmiştir. Deşifre edilen veriler okunarak, ilk izlenimler not edilmiştir. Veri seti boyunca verilerin ilgili bileşenleri sistematik bir şekilde kodlanarak, alakalı veriler kodlar altında gruplandırılmıştır. Farklı kodlar olası temaların içine yerleştirilmiş ve temaların veri ile uyumu kontrol edilmiştir. Oluşturulan kod ve temalardan hareketle yapılan yorumlar betimsel olarak raporlaştırılmıştır.

## Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda tablolandırılmıştır. Her tablonun altında ilgili açıklama yer almaktadır.

Tablo 2.  
Pandeminin sorun çözme becerisine yönelik etkisi

Boyutlar	Frekans	Yüzde
Çeşitli çözüm yolları üretebilme	8	%57,14
Duruma değişik açılardan bakabilme, zor durumları kontrol edebilir olarak görme ve yüksek özyeterlik	1	%7,14
Sorun çözme becerilerine bir etki olmaması/nötr	2	%14,28
Sorun çözme becerilerinin olumsuz yönde etkilenmesi	2	%14,28
Sorunu çözememe	1	%7,14

Katılımcıların pandeminin sorun çözme becerisine yönelik etkisini araştıran sorulara dair verdikleri yanıtların ilgili boyutlara ve verilme sıklığına göre sırasıyla; çeşitli çözüm yolları üretebilme (%57,14), sorun çözme becerilerine bir etki olmaması (%14,28), sorun çözme becerilerinin olumsuz yönde etkilenmesi (%14,28), duruma değişik açılardan bakabilme, zor durumları kontrol edebilir olarak görme ve yüksek özyeterlik (%7,14) olduğu görülmektedir. Yalnızca bir katılımcının sorunları çözüme ulaştıramama (%7,14) yanıtı verdiği yine bulgular arasındadır. Katılımcıların örnek ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

**E-22:** “Her soruna uygun bir çözüm yolu bir şekilde bulunabileceğini gördüm. Yani ya kendimi beklentilerimi değiştirmem ya da duruma uygun yanıtlar aramam gerekti. Bu şekilde farklı stratejiler geliştirdim.”

**K3-27:** “...2 yılımızı etkiledi ama şu anda daha hayatıma daha büyük bir sorun çıktığında evet bunu aşabilirsin. O psikolojik sağlamlığa sahibim bence ve bunda Pandemi etkili olmuştur.”

**E1-24:** “Daha öncesinde de pandemi öncesinde de karşıma çıkan bir sorunu nasıl başa çıkacağımı düşünüyorsam şu an da aynı şekilde yaklaşıyorum, aynı sorunlara.”

**K1-27:** “Pandeminin öncesinde bir şeylerin kontrolümde olduğunu düşünürdüm. O yüzden ufak bir sorun çıktığında bile çözmeye çalışırdım...”

“...sorun çözmeye becerimi yitirmeye başladım belki de bilmiyorum. Çözmeye çalışmıyorum sorunları.”

Tablo 3.

Pandeminin zor koşullara uyum becerisine yönelik etkisi

Boyutlar	Frekans	Yüzde
Zorlayıcı koşullara uyum sağlayabilme	4	%28,57
Zorlayıcı koşullarda uyuma yönelik çözüm yolları üretebilme	1	%7,14
Zorlayıcı koşullarla karşılaşmama	2	%14,28
Zorlayıcı koşullara karşı uyumda nötr	2	%14,28
Zorlayıcı koşullara uyum sağlayamama	5	%35,71

Katılımcıların pandeminin zor koşullara uyum becerisine etkisini araştıran sorulara dair verdikleri yanıtlar ilgili boyutlara ve verilme sıklığına göre incelendiğinde; zorlayıcı koşullara uyum sağlayamama (%35,71) ilk sırada yer almaktadır. Bunu takip eden zorlayıcı koşullara uyum sağlayabilme (%28,57) ise ikinci sırada yer almaktadır. Bununla birlikte katılımcıların bir kısmı zorlayıcı koşullarla karşılaşmadığını (%14,28) ifade ederken yine aynı oranda katılımcı da zorlayıcı koşullara karşı uyumda pandeminin herhangi bir etkisi olmadığını (%14,28) ifade etmiştir. Pandemi süreci boyunca zorlayıcı koşullarda uyuma yönelik çözüm yolları üretebilme (%7,14) becerilerinde artış olduğunu ifade eden katılımcı sayısı birdir. Katılımcıların örnek ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

**K3-27:** “İlk başta korkmuştum hepimizin öleceğinden falan korkmuştum. ....ama sonrasında yani bir ay sonrasında hani daha alıştım. Daha sürece adapte oldum. Daha uyum sağladım, başlara kıyasla evet. Sonrasında da azaldı bu kaygı seviyem, gittikçe daha da azaldı.”

**E-28:** “Tanıdıklarımın yanına gidemedim. Doğduğum ve büyüdüğüm şehirden ayrı bir şehirde yaşadığım için tek başıma yaşamak zorunda kaldım. Sevdiğim insanların yanına gidemedim. Bu zordu. Bu durum da daha sabırlı biri olmamı sağladı diyebilirim.”

**E1-24:** “Pandemi süreci zor diyebileceğim bir koşul yaratmadı aslında...”

**E-26:** “Pandemi sürecinde özellikle akşamları sokağa çıkma yasağı olduğu için yürüyemediğim için çok sıkıntı gördüm. Şehirlerarası gezmeyi de çok severdim. Bunu da aşırı derecede çok etkiledi. Hatta şu anda gezmek bile istemez oldum...”

**K1-27:** “Dışarı çıkarken, gezerken ya da bir markete bile giderken rahatsızlık duymaya başlamıştım. Sağlığımdan ve ailemin, hatta ailemdeki büyüklerin sağlığından endişelendiğim için, mikrop taşıyacağımı düşündüğüm için, dışarı çıkmamaya başlamıştım.”



Tablo 4.  
Pandeminin değişiklik yapabilme becerisine yönelik etkisi

Boyutlar	Frekans	Yüzde
Uyum sağlama, birden çok seçeneği görebilme ve yüksek öz yeterlik	2	%14,28
Değişen çevre koşullarına göre sahip olunan bilişleri değiştirme	1	%7,14
Değişiklik yapabilme ve çeşitli çözüm yolları üretebilme	6	%42,85
Duruma değişik açılardan bakabilme ve seçenekleri değerlendirebilme	1	%7,14
Uyum sağlama	3	%21,42
Olumsuz etki	1	%7,14

Katılımcıların pandeminin bireylerin değişiklik yapabilme becerisine etkisini araştıran sorulara dair verdikleri yanıtlar ilgili boyutlara ve verilme sıklığına göre sırasıyla; değişiklik yapabilme ve çeşitli çözüm yolları üretebilme (%42,85), uyum sağlama (%21,42), uyum sağlama, birden çok seçeneği görebilme (%14,28), değişen çevre koşullarına göre sahip olunan bilişleri değiştirme, duruma değişik açılardan bakabilme ve seçenekleri değerlendirebilme (%7,14) olduğu görülmektedir. Yalnızca bir katılımcı pandeminin değişiklik yapabilme becerisi üzerindeki etkisini olumsuz olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların örnek ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

**E-22:** “Artık planlarımı daha esnek yapıyorum. Ve bir şey yolunda gitmediği zaman bunu daha kolay kabul edebiliyorum sanırım.”

**E-28:** “Daha uyumlu bir insan haline geldim. Hiçbir değişiklik de korkutmuyor. Nasıl olsa ona da uyum sağlarım diyorum.”

**E-26:** “Evdeyken pek hobim yoktu. Pandemi sonrası hobi edindim, puzzle falan aldım. Daha çok kitap okumaya başladım. Dizi film de pek izlemezdim. Daha çok bilgisayar başındayken oyun oynardım evde. Farklı aktiviteler yapmaya başladım”

**E-25:** “Pandemi bana düzen kattı diyebilirim. Yani evin içerisinde de hem kendimi geliştirmek hem de hayatımı ve işimi bir arada yürütmeyi öğrendim.”

**K-24:** “Biraz daha böyle keskindim. Pandemi sonrası daha keskin oldum. Pandemi öncesi daha böyle ‘Ya tamam şuradan düzeltebiliriz, işte daha farklı yapabiliriz.’ bunun gibi düşünüyordum. Ama pandemiden sonra daha sertim.”

Tablo 5.  
Pandeminin beklenmedik olaylar karşısındaki tepkilere etkisi

Boyutlar	Frekans	Yüzde
Uyum sağlama ve değişen koşullara göre sahip olunan bilişleri değiştirme	9	%64,28
Uyum sağlama ve çeşitli çözüm yolları üretebilme	2	%14,28
Değişiklik ifade etmeme	1	%7,14
Olumsuz etki	2	%14,28

Katılımcıların pandeminin bireylerin beklenmedik değişiklikler karşısındaki tepkilerine etkisini araştıran sorulara dair verdikleri yanıtlar ilgili boyutlara ve verilme sıklığına göre incelendiğinde; katılımcıların %64,28’lik bir kısmının uyum sağlama ve değişen koşullara göre sahip olunan bilişleri değiştirme boyutuna uygun yanıtlar verdiği görülmektedir. Bunu %14,28’lik oranla uyum sağlama ve çeşitli yollar üretebilme takip etmektedir. Pandemi sürecinin beklenmedik değişiklikler karşısında

gösterilen tepkiler üzerine olumsuz etkisi olduğuna yönelik değerlendirmede bulunan katılımcıların oranı ise %14,28'dir. Katılımcıların %7,14 ise pandeminin beklenmedik değişiklikler karşısında gösterdiği tepkiler üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını bildirmiştir. Katılımcıların örnek ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

**E-22:** *"Şu an çok daha kabul edici ve o anki duruma uyum sağlayıcı bir pozisyonda görüyorum kendimi."*

**K4-27:** *"Başka zorluklar geldiğinde de zaten pandemi sürecine alıştığımız için bunlar çok fazla rahatsız etmez ya da bunu üstesinden gelmem, kabullenmem daha kolay olur gibime geliyor."*

**E1-24:** *"Şöyle, beklenmedik... Artık her şeyi bekliyorum açıkçası pandemiden sonra, öyle söyleyebilirim. Ne olursa olsun çok da büyük bir etki yaratmıyor üzerimde. 'Olabilir.' deyip geçiyorum artık günümüzde pandemiden sonra."*

**E-40:** *"Hiç yaşanmamış olaylar başımıza gelebiliyormuş. Hayatta her şeye hazırlıklı olmak gerektiğini düşünmeye başladım. Biraz daha yatırım ya da birikimle ilgili bir şeyler yapılması gerektiğini düşünmeye başladım."*

**K2-27:** *"Sanırım birazcık daha normalleştirdim her şeyi. Olaylara çok büyük şok olup sarsılmak yerine artık her şeyi 'Bu da olabilir, bu da var, hayatta başımıza bunlar da geliyor.' tepkisini daha fazla verdiğimi hissediyorum kendi adıma, şaşırıyorum artık."*

**K-24:** *"Öncesinde beklenmedik değişiklikler benim için çok sorun değildi öyle söyleyeyim. Belirsizlikleri kabul edebiliyordum. Toleransım vardı belirsizliklere."*

**E2-24:** *"Şöyle söyleyeyim, daha kaygılı bir şekilde. Daha kaygılı. Bu neden bilmiyorum ama her şeyi biraz bir kaygı ile yaklaştığım çok net ve aşikâr yani."*

**E-26:** *"Pandemi sonrasında sürece alıştığımдан daha çok isyan etmek mi diyeyim onun yerine, kötü yanlarını düşünmek yerine bir çözüm üretmeye başladım artık."*

Tablo 6.

Pandeminin iletişim kurmada çözüm üretebilmeye yönelik etkisi

Boyutlar	Frekans	Yüzde
İletişimin yeni yollarını deneme, çeşitli çözüm yolları üretebilme	10	%71,42
Zorluklar karşısında çözüm bulamama ve süreçten olumsuz etkilenme	3	%21,42
Zorluk yaşamama	1	%7,14

Katılımcıların pandemide kişilerarası ilişkilerdeki değişikliklere çözüm üretebilmeyi araştıran sorulara dair verdikleri yanıtlar ilgili boyutlara ve verilme sıklığına göre incelendiğinde; katılımcıların %71,42'lik büyük kısmının iletişimin yeni yollarını deneme, çeşitli çözüm yolları üretebilme, %21,42'lik kısmının ise zorluklar karşısında çözüm bulamama ve pandemi sürecinden olumsuz etkilenmeye yönelik yanıtlar verdiği görülmüştür. Katılımcıların yalnızca %7,14'lük bir kısmı pandemi sürecinde kişilerarası ilişkilerde bir zorluk yaşamadığını bildirmiştir. Katılımcıların örnek ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

**E-22:** *"İletişim demek sadece atıyorum dışarı çıkmak ya da fiziksel olarak yan yana olmak olmamaya başladı, işte zoom üzerinden toplantılar, Netflix üyeliklerimizi beraber izliyor olmamız, bu tarz şeyler de biraz daha fazla aktif olmaya başladı hayatımda."*

**E-40:** *"Çocuklarla farklı oyunlar geliştirdik evin içinde. Eşimle daha fazla vakit geçirmeye başladık evde."*

**K-24:** “Kişilerarası ilişkilerde alternatif üretmeye çalışmadım. Genelde işte kestim attım. Ailemle de öyle konuşsam da odamda durdum ne derlerse desinler ya bağırarak cevap veriyordum ya da hiç cevap vermiyordum ya da ağlıyordum bu şekilde geçti.”

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma lisansüstü öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin pandemi sürecindeki değişimlerini; bilişsel esneklik boyutlarına göre hazırlanmış olan nitel görüşme soruları aracılığıyla fenomenolojik olarak incelemiştir. Bilişsel esneklik düzeyi, bireyin yüzleşmekte olduğu durum ya da olayları kontrolünün dışında olarak değerlendirmesiyle azalabilmektedir. Bu anlamda kaygı ve strese neden olabilecek koşulların algılanması ve değerlendirilmesindeki çeşitlilik, bilişsel esneklik düzeylerindeki farklılıklara temel oluşturabilmektedir (Aktepe, 2022; Gabrys, Howell, Cebulski, Anisman ve Matheson, 2019). Literatür Covid-19’un; depresyon ve anksiyete (da Silva Lopes ve diğerleri, 2021; Durankuş ve Aksu, 2020; Gainer, Nahhas, Bhatt, Merrill ve McCormack, 2021; Jacob ve diğerleri, 2021; Nowacka ve diğerleri, 2021; Tang ve diğerleri, 2021) travma sonrası stres bozukluğu (Currie, 2021; Gainer ve diğerleri, 2021; Geng ve diğerleri, 2021; Tambelli, Forte, Favieri ve Casagrande, 2021; Wild, McKinnon, Wilkins ve Browne, 2022), alkol/madde/tütün bağımlılıkları, davranışsal bağımlılıklar (Dubey ve diğerleri, 2020; Ekinci, Karaali, Parçali, Suner ve Satılmış, 2021; Elsayed, 2021; Fidancı, Aksoy, Yengil Taci, Ayhan Başer ve Cankurtaran, 2021; Naaj ve Nachouki, 2021; Pirnia ve diğerleri, 2020) yeme ve uyku bozuklukları (Giel, Schurr, Zipfel, Junne ve Schag, 2021; İnönü Köseoğlu, 2021; Marvaldi, Mallet, Dubertret, Moro ve Guessoum, 2021; Phillipou ve diğerleri, 2020) dahil olmak üzere birey ve toplum ruh sağlığına birçok olumsuz etkisi olduğuna yönelik bulgular sunmaktadır.

Araştırmalar, yine SARS ve Ebola gibi önceki salgınların bireylerin ruh sağlığı üzerinde Covid-19 ile benzer olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir (Hawryluck ve diğerleri, 2004; Keita ve diğerleri, 2017; A. M. Lee ve diğerleri, 2007; Rabelo ve diğerleri, 2016). Lee ve Crunk Covid-19 pandemisi döneminde artan psikopatolojiye sebep olan etkinin korku olduğunu ifade etmektedir (S. A. Lee ve Crunk, 2022). Ruh sağlığı literatüründe yüksek düzeyde korkunun (Caldwell, Krug, Carter ve Minzenberg, 2014) ve travmatik deneyimlerin (Daneshvar, Basharpour ve Shafiei, 2022; Op den Kelder, van den Akker, Geurts, Lindauer ve Overbeek, 2018) bilişsel esnekliği olumsuz etkilediğini ifade eden araştırmalar mevcuttur.

Bu veriler ışığında, kitlesel bir kriz halini alan, birçok psikopatolojiyle birlikte kaygı ve korkuya sebep olan Covid-19 pandemisinin, bireylerin bilişsel esneklik becerilerini olumsuz yönde etkileyeceği varsayımında bulunmak mümkündür. Örneğin Türkiye’de yapılan bir araştırmada Cambaz ve Ünal (2021), pandemi öncesinde örgün eğitime devam eden öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin, pandemiyle birlikte uygulamaya konulan uzaktan eğitime devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın araştırmamızın bulguları, kısıtlı sayıda katılımcının bilişsel esneklik düzeylerinin pandemi sürecinden olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir ve bu yönüyle söz edilen bulgular ile çelişmektedir. Katılımcıların yalnızca; %21,42’sinin sorun çözme becerilerinin, %35,71’inin zorlayıcı koşullara adaptasyon yetilerinin, %7,14’ünün yaşamlarında değişiklik yapabilme becerilerinin, %14,28’inin beklenmedik olaylara uygun tepki verme kabiliyetlerinin, %21,42’sinin ise değişen kişilerarası iletişim yollarına çözüm üretme ve uyum sağlama yeterliğinin olumsuz bir seyir izlediği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların; %64,28’inin sorun çözme becerilerinin, %35,71’inin zor koşullara uyum sağlama becerilerinin, %92,86’sının yaşamlarında değişiklik yapabilme becerilerinin, %78,56’sının beklenmedik olaylara karşı uyum sağlama ve duruma uygun tepki verme becerilerinin, %71,42’sinin ise iletişimin alternatif yollarını deneyip, çeşitli çözüm yolları üretebilme becerilerini olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çelişkinin sebebi; salgının birey sağlığına yönelik oluşturduğu tehdidin ve toplum sağlığını korumak adına alınan önlemler karşısında duyulan kaygının herkes tarafından aynı ölçüde deneyimlenmemesi olabilir. Kriz anları, yüksek düzeyde bilişsel esneklik gösteren kişiler açısından kalıpların dışında düşünebilmeleri ve işlevsel stratejiler oluşturabilmeleri sebebiyle avantaja dönüşebilmektedir (Aktepe, 2022). Bununla birlikte bilişsel esneklik travmatik olaya yönelik alternatif açıklamaların fark edilmesinde kritik rol oynamaktadır ki bu rol bireyin travmatik yaşantı karşısında, kaçınma yerine yüzleşme davranışı göstermesini sağlayabilir (Keith, Velezmore ve O'Brien, 2015). Bilişsel esnekliğinin çeşitli yollarla geliştirilebileceğine dair çalışmaların (Diamond ve Ling, 2016; Zou, Li, Hofmann ve Liu, 2020) mevcut olması bu çelişkiye alternatif bir açıklama getirmeye yardımcı olabilir. Örneğin, Zou, Li, Hofmann ve Liu (2020), bilinçli farkındalık egzersizlerinin bilişsel esnekliği olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma kapsamında yer almamakla birlikte; kısıtlama, kapanma ve karantina gibi süreçlerle karşı karşıya kalan bireylerin serbest zaman aktivitelerinin (bilinçli farkındalık egzersizleri, fiziksel egzersiz vb.) çalışmamızda ulaşılan olumlu bulgular üzerinde rol oynaması mümkündür. Pozitif psikolojinin kavramlarından olan travma sonrası büyümenin de (Güven, 2019) katılımcıların bilişsel esnekliğin alt boyutları bağlamında ifade ettiği olumlu değişime etki etme olasılığı vardır. Bu araştırma kapsamında test edilmemiş olmakla birlikte, TSB çalışmamızın literatür ile çelişen olumlu bulgularını açıklamakta başka bir alternatif olabilir.

Bahsi geçen bulgular gözden geçirildiğinde; pandemi sürecinde yaşanan zorlayıcı koşullar ve yaşam olaylarının adeta bir itici güç görevi görerek, bireylerin bilişsel esneklik becerilerini daha yoğun kullanmasına fırsat tanımasıyla geliştirici bir rol üstlenmiş olabileceği düşünülmektedir. Zorlayıcı koşulların geliştirici etkilerine verilebilecek bir örnek için istakozların gelişme süreci kullanılabilir. Bir omurgasız olarak yumuşak bir yapıya sahip olan istakoz sert kabuğunun içinde büyümesine rağmen bu sert kabuk asla büyümekte yahut esnememektedir. İstakoz büyüdükçe kabuğu kendini sıkıştırmakta; kendisini basınç altında ve rahatsız hissetmektedir. Bunun üzerine kendini korumak için bir kayanın altına giren istakoz kabuğunu çıkarıp atarak yeni bir kabuk oluşturur. İstakozun büyümesine olanak tanıyan tetikleyici onun rahatsızlık duymasıdır. Pandemi sürecinde kendini baskı, tehdit ve rahatsızlık altında hisseden bazı bireylerin de tüm bu olumsuz deneyimleri bir tetikleyici olarak kullanmış ve bilişsel esneklik becerilerinin gelişimine olanak tanımış olabileceği varsayımında bulunmak ilgili bulgular ışığında yanlış olmayacaktır.

Tüm bunlara karşın; Scopus, Web of Science ve Google Scholar veri tabanları üzerinden ulaşılan 500'ü aşkın çalışmada Covid-19 pandemisinin bilişsel esneklik üzerine olumlu etkilerini bildiren herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Daha da önemlisi, pandeminin sınırlı hatta dolaylı dahi olsa birey ruh sağlığı açısından olumlu etkisi olduğunu ifade eden herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu verilerin dışında, pandemi sürecinden olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmemiş görünen bulgularla da karşılaşmaktadır. Araştırmamızda; pandemi koşullarının gündelik hayata etkisi karşısında lisansüstü öğrencilerinin %14,28'inin sorun çözme becerilerinde değişim olmadığı yine %14,28'inin zorlayıcı koşullara uyum sağlayabilme noktasında olumlu ya da olumsuz bir farklılaşma yaşamadıkları, %7,14'ünün ise beklenmedik durumlar karşısındaki tepkilerinin etkilenmediği bulgularına ulaşılmıştır.

Sonuç olarak; kontrollü çalışmalar ile etkililiği kanıtlandıktan sonra bilişsel esneklik ile ilgili geliştirilebilecek çeşitli teknikler ve uygulamalar bireylere katkı sunacaktır. Bilişsel esnekliğin geliştirilebilen bir beceri de olduğu göz önüne alınarak, lisansüstü öğrencilerin ders programlarında bilişsel esneklik ile ilgili onların bu becerilerini destekleyecek çeşitli uygulamalara yer verilebilir.

Bilişsel esneklik ile ilgili bireyle ve grupla psikolojik danışma oturumları planlanabilir. Bu bağlamda çalışmamızda lisansüstü öğrencilerin verdikleri yanıtlar, bireyle ve grupla psikolojik danışma oturumlarının yapılandırılmasında kaynak teşkil edebilir. Çalışmamızdan elde edilen bulguların farklı örneklem gruplarında çalışılması, derinlemesine bilgiler edinmek ve karşılaştırma yapabilmek açısından faydalı olacaktır. Bilişsel esneklik ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda nitel ve karma desenli araştırmaların, alana daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Aktepe, İ. (2022). *Covid-19 Pandemi Sürecinde Yaygın Anksiyetenin Sağlık Anksiyetesi, Bilişsel Esneklik Ve Covid-19 Korkusu Bağlamında Yordanması*. (Yüksek Lisans Tezi ).  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi.
- Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa Giden Bir Yol: Bilişsel Esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 191-211.
- Aşkın, R., Bozkurt, Y. ve Zeybek, Z. (2019). Covid-19 pandemisi: psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62).
- Braem, S. ve Egner, T. (2018). Getting a Grip on Cognitive Flexibility. *Current Directions in Psychological Science*, 27(6). doi:10.1177/0963721418787475
- Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol, F. ve Çekiç, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Sosyal Problem Çözme Tarzlarının İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (14. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caldwell, J. G., Krug, M. K., Carter, C. S. ve Minzenberg, M. J. (2014). Cognitive control in the face of fear: Reduced cognitive-emotional flexibility in women with a history of child abuse. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 23(5). doi:10.1080/10926771.2014.904466
- Cambaz, H. Z. ve Ünal, G. (2021). Does student's cognitive flexibility decrease during pandemic? A new approach to measure cognitive flexibility. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 9(1). doi:10.23947/2334-8496-2021-9-1-13-22
- Currie, C. L. (2021). Adult PTSD symptoms and substance use during Wave 1 of the COVID-19 pandemic. *Addictive Behaviors Reports*, 13. doi:10.1016/j.abrep.2021.100341
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel esneklik ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- da Silva Lopes, L., Silva, R. O., de Sousa Lima, G., de Araújo Costa, A. C., Barros, D. F. ve Silva-Néto, R. P. (2021). Is there a common pathophysiological mechanism between COVID-19 and depression? *Acta Neurologica Belgica*. doi:10.1007/s13760-021-01748-5
- Daneshvar, S., Basharpour, S. ve Shafiei, M. (2022). Self-compassion and cognitive flexibility in trauma-exposed individuals with and without PTSD. *Current Psychology*, 41(4). doi:10.1007/s12144-020-00732-1
- Diamond, A. ve Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18. doi:10.1016/j.dcn.2015.11.005
- Dubey, M. J., Ghosh, R., Chatterjee, S., Biswas, P., Chatterjee, S. ve Dubey, S. (2020). COVID-19 and addiction. *Diabetes and Metabolic Syndrome: Clinical Research and Reviews*, 14(5). doi:10.1016/j.dsx.2020.06.008
- Durankuş, F. ve Aksu, E. (2020). Effects of the COVID-19 pandemic on anxiety and depressive symptoms in pregnant women: a preliminary study. *Journal of Maternal-Fetal and Neonatal Medicine*. doi:10.1080/14767058.2020.1763946
- Ekinci, N. E., Karaali, E., Parçali, B., Suner, A. ve Satılmış, S. E. (2021). COVID-19 Pandemic, Loneliness and Digital Game Addiction. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences*, 15(7). doi:10.53350/pjmhs211572175
- Elsayed, W. (2021). Covid-19 pandemic and its impact on increasing the risks of children's addiction to electronic games from a social work perspective. *Heliyon*, 7(12). doi:10.1016/j.heliyon.2021.e08503
- Fidancı, İ., Aksoy, H., Yengil Taci, D., Ayhan Başer, D. ve Cankurtaran, M. (2021). Evaluation of the effect of the Covid-19 pandemic on smoking addiction levels. *International Journal of Clinical Practice*, 75(5). doi:10.1111/ijcp.14012
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2017). *How to design and evaluate research in education*. McGrawHill.

- Gabrys, R. L., Howell, J. W., Cebulski, S. F., Anisman, H. ve Matheson, K. (2019). Acute stressor effects on cognitive flexibility: Mediating role of stressor appraisals and cortisol. *Stress*, 22(2). doi:10.1080/10253890.2018.1494152
- Gainer, D. M., Nahhas, R. W., Bhatt, N. v., Merrill, A. ve McCormack, J. (2021). Association between proportion of workday treating covid-19 and depression, anxiety, and ptsd outcomes in us physicians. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 63(2). doi:10.1097/JOM.0000000000002086
- Geng, S., Zhou, Y., Zhang, W., Lou, A., Cai, Y., Xie, J., ... Li, X. (2021). The influence of risk perception for COVID-19 pandemic on posttraumatic stress disorder in healthcare workers: A survey from four designated hospitals. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 28(5). doi:10.1002/cpp.2564
- Giel, K. E., Schurr, M., Zipfel, S., Junne, F. ve Schag, K. (2021). Eating behaviour and symptom trajectories in patients with a history of binge eating disorder during COVID-19 pandemic. *European Eating Disorders Review*, 29(4). doi:10.1002/erv.2837
- Göçer, A. (2014). Öğretmen adaylarının Türkçenin kullanımına ilişkin görüşleri: Fenomenolojik bir analiz. *Milli Eğitim*, 43(203), 23-36.
- Güven, E. (2019). Travma sonrası gelişme. İçinde, F. Savi Çakar (Edt.) *Travma psikolojik danışmanlığı* (sf: 456-477). Ankara: Pegem Akademi.
- Hawryluck, L., Gold, W. L., Robinson, S., Pogorski, S., Galea, S. ve Styra, R. (2004). SARS control and psychological effects of quarantine, Toronto, Canada. *Emerging Infectious Diseases*, 10(7). doi:10.3201/eid1007.030703
- Inönü Köseoğlu, H. (2021). COVID-19 pandemic and sleep disorders: COVID-somnia. *Tuberkuloz ve Toraks*. doi:10.5578/tt.20219711
- İmroğlu, A., Demir, R. ve Murat, M. (2021). Psikolojik İyi Oluşun Yordayıcıları Olarak Bilişsel Esneklik, Bilinçli Farkındalık ve Umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. doi:10.17755/esosder.859555
- Jacob, L., Smith, L., Koyanagi, A., Oh, H., Tanislav, C., Shin, J. il, ... Kostev, K. (2021). Impact of the coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic on anxiety diagnosis in general practices in Germany. *Journal of Psychiatric Research*, 143. doi:10.1016/j.jpsychires.2020.11.029
- Jen, C. H., Chen, W. W. ve Wu, C. W. (2019). Flexible mindset in the family: Filial piety, cognitive flexibility, and general mental health. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6). doi:10.1177/0265407518770912
- Jyunn Lai, Y., Chi Tan, H., Ting Wang, C., Chi Wu, W., Yi Wang, L. ve Chih Shen, Y. (2018). Difference in Cognitive Flexibility between Passive and Active Suicidal Ideation in Patients with Depression. *Neuropsychiatry*, 08(04). doi:10.4172/neuropsychiatry.1000446
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*.
- Keita, M. M., Taverne, B., Sy Savané, S., March, L., Doukoure, M., Sow, M. S., ... Raoul, H. (2017). Depressive symptoms among survivors of Ebola virus disease in Conakry (Guinea): Preliminary results of the PostEboGui cohort. *BMC Psychiatry*, 17(1). doi:10.1186/s12888-017-1280-8
- Keith, J., Velezmore, R. ve O'Brien, C. (2015). Correlates of cognitive flexibility in veterans seeking treatment for posttraumatic stress disorder. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 203(4). doi:10.1097/NMD.000000000000280
- Lange, F. ve Dewitte, S. (2019). Cognitive Flexibility and Pro-environmental Behaviour: A Multimethod Approach. *European Journal of Personality*, 33(4). doi:10.1002/per.2204
- Lee, A. M., Wong, J. G. W. S., McAlonan, G. M., Cheung, V., Cheung, C., Sham, P. C., ... Chua, S. E. (2007). Stress and psychological distress among SARS survivors 1 year after the outbreak. *Canadian Journal of Psychiatry*, 52(4). doi:10.1177/070674370705200405
- Lee, S. A. ve Crunk, E. A. (2022). Fear and Psychopathology During the COVID-19 Crisis: Neuroticism, Hypochondriasis, Reassurance-Seeking, and Coronaphobia as Fear Factors. *Omega (United States)*, 85(2). doi:10.1177/0030222820949350
- Marano, G., Traversi, G., Gesualdi, A., Biffi, A., Gaetani, E., Sani, G. ve Mazza, M. (2021). Mental Health and Coaching Challenges Facing the COVID-19 Outbreak. *Psichiatria Danubina*.
- Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A New Measure of Cognitive Flexibility. *Psychological Reports*, 76(2). doi:10.2466/pr0.1995.76.2.623

- Marvaldi, M., Mallet, J., Dubertret, C., Moro, M. R. ve Guessoum, S. B. (2021). Anxiety, depression, trauma-related, and sleep disorders among healthcare workers during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. doi:10.1016/j.neubiorev.2021.03.024
- Miles, S., Gnat, I., Phillipou, A. ve Nedeljkovic, M. (2020). Cognitive flexibility in acute anorexia nervosa and after recovery: A systematic review. *Clinical Psychology Review*. doi:10.1016/j.cpr.2020.101905
- Miles, S., Howlett, C. A., Berryman, C., Nedeljkovic, M., Moseley, G. L. ve Phillipou, A. (2021). Considerations for using the Wisconsin Card Sorting Test to assess cognitive flexibility. *Behavior Research Methods*, 53(5). doi:10.3758/s13428-021-01551-3
- Naaj, M. A. ve Nachouki, M. (2021). Distance Education during the COVID-19 Pandemic: The Impact of Online Gaming Addiction on University Students' Performance. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 12(9). doi:10.14569/IJACSA.2021.0120941
- Nowacka, U., Kozłowski, S., Januszewski, M., Sierdzinski, J., Jakimiuk, A. ve Issat, T. (2021). Covid-19 pandemic-related anxiety in pregnant women. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14). doi:10.3390/ijerph18147221
- O'Connor, D. B., Aggleton, J. P., Chakrabarti, B., Cooper, C. L., Creswell, C., Dunsmuir, S., ... Armitage, C. J. (2020). Research priorities for the COVID-19 pandemic and beyond: A call to action for psychological science. *British Journal of Psychology*, 111(4). doi:10.1111/bjop.12468
- Op den Kelder, R., van den Akker, A. L., Geurts, H. M., Lindauer, R. J. L. ve Overbeek, G. (2018). Executive functions in trauma-exposed youth: a meta-analysis. *European Journal of Psychotraumatology*. doi:10.1080/20008198.2018.1450595
- Özdoğan, A. Ç., Haspolat, N. K., Çelik, O. ve Yalçın, R. Ü. (2021). Ergenlerde Reaktif-Proaktif Saldırganlık ve Bilişsel Esneklik: Öfkenin Aracı Rolü. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*. doi:10.18039/ajesi.736615
- Pfefferbaum, B., ve North, C. S. (2020). Mental health and the Covid-19 pandemic. *New England Journal of Medicine*, 383(6), 510-512.
- Phillipou, A., Meyer, D., Neill, E., Tan, E. J., Toh, W. L., van Rheenen, T. E. ve Rossell, S. L. (2020). Eating and exercise behaviors in eating disorders and the general population during the COVID-19 pandemic in Australia: Initial results from the COLLATE project. *International Journal of Eating Disorders*, 53(7). doi:10.1002/eat.23317
- Pirnia, B., Dezhakam, H., Pirnia, K., Malekanmehr, P., Soleimani, A. A., Zahiroddin, A., ... Sadeghi, P. (2020). COVID-19 pandemic and addiction: Current problems in Iran. *Asian Journal of Psychiatry*. doi:10.1016/j.ajp.2020.102313
- Rabelo, I., Lee, V., Fallah, M. P., Massaquoi, M., Evlampidou, I., Crestani, R., ... Severy, N. (2016). Psychological Distress among Ebola Survivors Discharged from an Ebola Treatment Unit in Monrovia, Liberia – A Qualitative Study. *Frontiers in Public Health*, 4. doi:10.3389/fpubh.2016.00142
- Rahimi, M., Meratian, N. ve Mahmoodabadi, H. Z. (2018). The role of family communication dimensions in adolescents' depression with the mediation of cognitive flexibility. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 20(5).
- Rosa-Alcázar, Á., Olivares-Olivares, P. J., Martínez-Esparza, I. C., Parada-Navas, J. L., Rosa-Alcázar, A. I. ve Olivares-Rodríguez, J. (2020). Cognitive flexibility and response inhibition in patients with Obsessive-Compulsive Disorder and Generalized Anxiety Disorder. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 20(1). doi:10.1016/j.ijchp.2019.07.006
- Sanders, P. (1982). Phenomenology: A New Way of Viewing Organizational Research. *Academy of Management Review*, 7(3). doi:10.5465/amr.1982.4285315
- Seçim, G. (2020). Bilişsel Esneklik ve Duygu Düzenleme Özelliklerinin Psikolojik Sağlık Üzerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2). doi:10.37217/tebd.716151
- Silver, J. A., Hughes, J. D., Bornstein, R. A. ve Beversdorf, D. Q. (2004). Effect of anxiolytics on cognitive flexibility in problem solving. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 17(2). doi:10.1097/01.wnn.0000119240.65522.d9
- Talevi, D., Socci, V., Carai, M., Carnaghi, G., Faleri, S., Trebbi, E., ... Pacitti, F. (2020). Mental health outcomes of the covid-19 pandemic. *Rivista di Psichiatria*, 55(3). doi:10.1708/3382.33569

- Tambelli, R., Forte, G., Favieri, F. ve Casagrande, M. (2021). Effects of the coronavirus pandemic on mental health: A possible model of the direct and indirect impact of the pandemic on PTSD symptomatology COVID-19 related. *Psychology Hub*, 38(2). doi:10.13133/2724-2943/17527
- Tang, F., Liang, J., Zhang, H., Kelifa, M. M., He, Q. ve Wang, P. (2021). COVID-19 related depression and anxiety among quarantined respondents. *Psychology and Health*, 36(2). doi:10.1080/08870446.2020.1782410
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1).
- Usher, K., Durkin, J. ve Bhullar, N. (2020). The COVID-19 pandemic and mental health impacts. *International Journal of Mental Health Nursing*. doi:10.1111/inm.12726
- Wild, J., McKinnon, A., Wilkins, A. ve Browne, H. (2022). Post-traumatic stress disorder and major depression among frontline healthcare staff working during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Clinical Psychology*, 61(3). doi:10.1111/bjc.12340
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zou, Y., Li, P., Hofmann, S. G. ve Liu, X. (2020). The Mediating Role of Non-reactivity to Mindfulness Training and Cognitive Flexibility: A Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Psychology*, 11. doi:10.3389/fpsyg.2020.01053





## Yeni Normal Dönemde Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları

### Perceptions of Teacher Candidates on Distance Education in the New Normal Period

Zafer TANEL<sup>ID</sup>, Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, zafer.tanel@deu.edu.tr

Kürşat ARSLAN<sup>ID</sup>, Dr. Öğretim Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, kursat.arslan@deu.edu.tr

---

Tanel, Z. ve Arslan, K. (2022). Yeni normal dönemde öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 201-224.

Geliş tarihi: 22.11.2022

Kabul tarihi: 05.12.2022

Yayımlanma tarihi: 28.12.2022

---

**Öz.** Covid-19 döneminde tüm dünyada yüz yüze öğretimden acil uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu nedenle, eğitimin her düzeyindeki paydaşlar zorunlu olarak birçoğunun daha önce hiç deneyimlemediği ve hazır olmadığı bir sürece girmişlerdir. Bu süreçte yaşanan deneyimlerle oluşan algıları belirlemeye yönelik araştırmalarda, acil uzaktan eğitim sürecine yönelik paydaş algılarının genelde olumsuz yönde olduğu rapor edilmiştir. Pandeminin etkilerinin azalmasıyla birlikte yeni normal sürece geçilmiş ve üniversitelerde, her bölümde, belirlenen oranlarda özellikle temel zorunlu derslerde uzaktan eğitime devam edilirken diğer derslerde yüz yüze eğitime başlanmıştır. Dolayısıyla bu yeni düzenlemede paydaşların deneyimleri farklılaşmıştır. Bu paydaşlardan biri de öğretmen adaylarıdır. Bu nedenle bu araştırmada, ortak zorunlu ders olarak "Bilişim Teknolojileri" dersini uzaktan eğitim yoluyla alan öğretmen adaylarının bu süreçteki uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarını ortaya koymak için nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgubilim (fenomenoloji), araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın verileri öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin ürettikleri metaforlar ile elde edilmiştir. Bu amaçla veriler Google Form aracılığıyla çevrimiçi olarak oluşturulan bir anket yardımıyla toplanmıştır. Farklı bölümlerde öğrenim gören 221 öğretmen adayından elde edilen verilerden metafor yapısına uygun olmayan 57 veri çıkartıldıktan sonra 98'i kadın, 66'sı erkek olmak üzere toplam 164 öğretmen adayının görüşleri dikkate alınarak bulgular oluşturulmuştur. Verilerin analiz sürecinde temel olarak içerik analizi yöntemi kullanılarak metaforlara yönelik tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, katılımcıların uzaktan eğitime yönelik algılarının olumsuz yönde olduğu, kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla daha fazla olumsuz algıya sahip oldukları ve sözel içerikli bölümlerdeki öğretmen adaylarının algılarının uygulamalı içerikli bölümlerdeki adaylara göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, Metaforik algı, Öğretmen adayı, Yeni normal.

**Abstract.** During the Covid-19 period, the world has switched from face-to-face teaching to emergency remote teaching. Therefore, partners at all levels of education have necessarily entered a process that many of them have never experienced before and were not ready for. In the research to determine the partner perceptions formed by the experiences in this process, it has been reported that the partner perceptions towards the emergency remote teaching process are generally negative. With the reduction of the effects of the pandemic, the new normal process has been started and distance education has been continued in the basic compulsory courses at rates determined in each department in universities, while face-to-face education has started in other courses. Thus, the experiences of the partners differed in this new regulation. One of these partners is teacher candidates. Therefore, in this study, it is aimed to examine the metaphorical perceptions of the teacher candidates, who took the common compulsory course "Information Technologies" through distance education, about distance education in this process. Phenomenology, which is one of the qualitative research methods,

was determined as a research method in order to reveal the perceptions of teacher candidates towards distance education. The data of the study were obtained with the metaphors produced by the teacher candidates about distance education. For this purpose, data were collected with the help of a questionnaire created online via Google Form. After removing 57 data that was not suitable for the metaphor structure from the data obtained from 221 candidates, the findings were created by taking into account the opinions of a total of 164 teacher candidates, 98 of whom were female and 66 were male. In the analysis process of the data, themes and categories for metaphors were created by using the content analysis method. As a result of the research, it was determined that the perceptions of the participants towards distance education were negative, the female participants had more negative perceptions than the male participants, and the perceptions of the teacher candidates in the verbal content departments were more positive than the candidates in the applied content departments.

**Keywords:** Distance education, Metaphorical perception, Teacher candidate, New normal.

## Extended Abstract

**Introduction.** Distance education is a learning and teaching model that has a planned and systematic approach which provides flexible and independent learning where teachers and learners can take place in different places and time in environments that learning content is presented by the different technologies which provide communication and interaction (Moore and Kearsley, 2011; Uşun, 2006). The aim of this education model is; to enable large masses to receive the necessary training independently of space and time, in cases where face-to-face education is not possible due to the limitations of traditional education-teaching processes (Alkan 1987; cited in Arat and Bakan, 2014; Elkatmış and Tanık 2022) and to enable them to direct their own education according to their individual learning characteristics (Arat and Bakan, 2014).

During the Covid-19 period, the world has switched from face-to-face teaching to emergency remote teaching. Emergency remote teaching is different from the distance education that has a planned program and all kinds of infrastructure. Because it is a solution method created by transferring existing face-to-face teaching programs and plans to online environment in the crisis like pandemic, diseases etc. situations and using technologies that will provide interaction and communication in the teaching process (Akkoyunlu, 2020; Bozkurt, 2020a; Hodges at all., 2020; Sezgin, 2021). Therefore, partners at all levels of education have necessarily entered a process that many of them have never experienced before and were not ready for. One of these partners is teacher candidates. In the researches to determine the perceptions of teacher candidates formed by the experiences in this process, it has been reported that the perceptions of teacher candidates towards the emergency distance education process are generally negative ( Akıncı 2022; Bozdağ and Dinç, 2020; Kaleli Yılmaz and Sönmez, 2022; Öztürk, Kırıcı and Turan, 2021).

With the reduction of the effects of the pandemic, the new normal has been started and distance education has been continued in the basic compulsory courses at the determined rates in each department in universities, while face-to-face education has started in other courses. Thus, the experiences of the teacher candidates differed in this new regulation. Therefore, in this study, it is aimed to examine the metaphorical perceptions of the teacher candidates, who took the common compulsory course "Information Technologies" through distance education, about distance education in this process.

**Method.** Phenomenology, which is one of the qualitative research methods, was determined as a research method in order to reveal the perceptions of teacher candidates towards distance education. The data of the study were obtained with the metaphors produced by the teacher candidates about distance education. For this purpose, data were collected with the help of a questionnaire created online via Google Form. After removing 57 data that was not suitable for the metaphor structure from the data obtained from 221 candidates, the findings were created by taking into account the opinions of a total of 164 teacher candidates, 98 of whom were female and 66 were male. In the analysis process of the data, themes and categories for metaphors were created by using the content analysis method.

**Results.** It was determined that a total of 40 positive metaphors and 124 negative metaphors were produced within the framework of prospective teachers' metaphors and their explanations. As a result of content analysis; a total of 13 themes emerged under five categories for positive metaphors and 13 themes emerged under three categories for negative metaphors .

Based on the proportional evaluation, 27.3% of men and 22.5% of women produced positive metaphors and 72.7% of men and 77.6% of women produced negative metaphors about distance education.

The rates in the distribution of positive metaphors in departments, derived from proportion of the number of metaphors produced from the department with the department participation, were found as respectively; Turkish Education (32.3%), Social Studies Education (29.2%), Guidance and Psychological Counseling (26.5%), Art Education (24%), Computer and Instructional Technologies Education (22.2%), Science Education (16.7%) and Physics Education (0.0%). The rates of negative metaphors were found inverse these.

**Discussion and Conclusion.** Based on the findings of the research, the participants in the study group had negative perceptions of distance education in the new normal process. This result is in accordance with the related literature carried out by Sonsel and Ömür (2021), Bozdağ and Dinç (2020), Öztürk, Kırıcı and Turan (2021), Süzük and Akıncı (2022) and Kaleli Yılmaz and Sönmez (2022). Candidates stated that distance education provides the opportunity to repeat what has been learned whenever and wherever they want, and to restudy as much as they want according to their individual learning situations. And thus they stated that this supported their learning and made it permanent. From this point of view, it can be said that pre-service teachers have positive perceptions in terms of supporting what has been learned rather than learning with this method.

In the study, it was concluded that female teacher candidates' metaphorical perceptions towards distance education were more negative than male teacher candidates. When the studies investigating participant perceptions towards distance education are examined, it can be seen that male participants have more positive perceptions towards distance education than female participants (Akpolat 2021; Alan, Biçer and Can, 2020; Başar, Arslan, Günsel and Akpınar; 2019; Buluk and Eşitti 2020). Therefore, the results of the present study are in agreement with these studies.

According to the findings of Alakoç (2002)'s study, it was stated that verbal courses are more appropriate to be given by distance education compared to applied courses. The result of the ranking made according to the perception level ratios of the departments that emerged in this study supports this view. According to the ranking, it was seen that the departments that developed positive metaphors with the highest rate were the verbal-weighted departments, while the departments with the lowest rate were the applied departments, which included activities such as laboratory (physics, science, computer) practice and workshop/workshop (painting) work.

## Giriş

Uzaktan eğitim öğreten ve öğrenenlerin öğrenme içeriğinin sunulduğu ortamlarda farklı mekan ve zaman dilimlerinde yer alabildiği, esnek ve bağımsız öğrenmeyi sağlayan, içeriğin basılı, elektronik ve çevrimiçi şeklinde sunulmasını ve öğrenen-öğreten arasındaki iletişim ve etkileşimi sağlayan çeşitli teknolojik araçlarla gerçekleştirilen planlı ve sistematik bir şekilde yürütülen öğrenme ve öğretim modelidir (Moore ve Kearsley, 2011; Uşun, 2006). Bu model, gerek resmi öğrenme kurumlarını takip etme şansı olmayan (Topkaya, Benli ve Cerev, 2021) gerekse yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirme çabasında olan öğrenenlerin kendi istekleriyle katıldığı (Bozkurt, 2020a) bir eğitim modelidir. Bu eğitim modelinin amacı, geleneksel eğitim-öğretim süreçlerinin sınırlılıklarından kaynaklanan ve bu nedenle yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı durumlarda, büyük kitlelerin gerekli eğitimleri mekân ve zamandan bağımsız bir şekilde almalarına (Alkan 1987; akt. Arat ve Bakan, 2014; Elkatmış ve Tanık 2022) ve bireysel öğrenme özelliklerine göre kendi eğitimlerini yönlendirmelerine olanak sağlamaktır (Arat ve Bakan, 2014).

Ne var ki 2019 yılında tüm dünyada baş gösteren Covid-19 salgınıyla birlikte bir çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de tüm eğitim-öğretim düzey ve süreçlerinde yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu noktada Yükseköğretim Kurulu (YÖK) da 13 Mart 2020 tarihinde yükseköğretimde eğitime ara verilmesi kararının ardından eğitim ve öğretim faaliyetlerinin mümkün olduğunca kesintisiz yürütülebilmesi için bir model planlaması yapmıştır. Yapılan bu planlama sonucunda, uzaktan öğretim usul ve esaslarında mevzuat değişikliğine gidilerek üniversitelere tüm alanların teorik ders içeriklerinin öğretiminde 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan öğretim yapma yetkisi verilmiştir (YÖK, 2020a). Ortaya çıkan bu durumla birlikte uzaktan eğitim öğrenen ve öğretenler için bir seçenek olmaktan çıkıp zorunlu hale gelmiştir.

Dünyada ve ülkemizde alınan bu kararlarla yürütülen uzaktan eğitim süreci alan yazında “acil uzaktan eğitim” adı altında tanımlanmıştır (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020). Acil uzaktan eğitim, planlı programlı ve her türlü altyapısı hazırlanmış uzaktan eğitimden farklı olarak, salgın, doğal hastalık vb. kriz durumlarında mevcut yüz yüze öğretim program ve planlarının çevrimiçi ortama aktarılması ve öğretim sürecinde etkileşim ve iletişimi sağlayacak teknolojilerin kullanılmasıyla oluşturulmuş bir çözüm yoludur (Akkoyunlu, 2020; Bozkurt, 2020a; Hodges vd., 2020; Sezgin, 2021). Bu çözümdeki temel amaç yeni bir öğretim modeli ortaya koymaktan çok, acil durumlarda eğitim-öğretim süreçlerinin ayakta kalabilmesini sağlamaktır (Bozkurt, 2020a; Hodges vd., 2020).

Pandemi kapanma dönemlerinde eğitim-öğretim süreçlerinin en az zararlı sekteye uğraması adına uygulamaya konan çözüm yolu, her ne kadar bu anlamda etkili olsa da gerekli altyapı ve donanım ihtiyaçları, erişim ve teknoloji kullanım eksiklikleri, öğrenen-öğreten iletişimi ve etkileşimindeki kısıtlılıklar gibi sorunlarla öğrenci ve öğretmenler açısından bir takım problemlere neden olmuştur (Hebebcı, Bertiz ve Alan, 2020; Sağlamel ve Erbay Çetinkaya, 2022). Ayrıca toplumsal izolasyon ve evde kalma durumlarına uyum sağlayamama gibi problemlerinde eklenmesiyle, öğretmen ve öğrencilerin psikolojik anlamda negatif etkilenmesine neden olmuştur (Çakır ve Er, 2022; Demirbilek, 2021; Demirkaynak, Kaba ve Ürey, 2022; Kaleli Yılmaz ve Sönmez, 2022; Morgan, 2020; Topalsan Kınık ve Demir, 2022). Aynı zamanda acil uzaktan eğitim sürecinde öğretme ve öğrenme bağlamlarına hızla uyum sağlama ihtiyacı, öğretmen eğitimi veren kurumların, bu kurumlarda görev alan eğitimcilerin, aday ve uygulayıcı durumdaki öğretmenlerin zorluklarla ve fırsatlarla nasıl yüzleştiklerini ve deneyimlediklerini ortaya çıkarmıştır (Yıldız, 2021). Bu süreçte

yaşanan deneyimlerin öğretmen ve öğrencilerde doğurduğu algılar, önyargılar ve tutumlar uzaktan eğitim sürecini etkilemektedir (Telli ve Altun, 2020). Bu nedenle yurt içinde ve dışında alan yazında acil uzaktan eğitim sürecinde yer alan eğitim-öğretim paydaşlarının algılarını, görüşlerini, tutumlarını vb. belirlemeye yönelik pek çok çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalarda algılar genellikle paydaşların uzaktan eğitime yönelik oluşturduğu metaforlarla belirlenmeye çalışılmıştır.

İnsanların içinde buldukları durum ve olayları nasıl gördüklerini farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olan metaforlar (Cerit, 2008), kişisel inançları, duyguları ve algıları herhangi bir şeyden etkilenmeden doğrudan yansıttıkları için eğitim-öğretim paydaşlarının bakış açılarından öğretme ve öğrenmeye ilişkin bilgi edinmede geçerli bir kaynak sağlamaktadır (Cantürk ve Cantürk, 2021; Saban, 2006; Schmitt, 2005). Deacon (2000) bu yolla katılımcılardan oldukça değerli, şaşırtıcı bilgiler ve alıntılar elde edilebildiğini ifade etmiştir.

Bu süreçte öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde yüzleştikleri durumlarla ilgili algılarını belirlemeye yönelik metafor çalışmaları incelendiğinde; Bozdağ ve Dinç (2020)'in 50 beden eğitimi öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada, kategorileri oluşturan metaforların öğretmen adaylarının yazdıkları gerekçelere dayanarak çoğunun olumsuz ifadelerden oluştuğu belirtilmiştir. Atik (2020), 34 fen bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmasında, adayların, "iletişim" ve "duyuşsal" olarak belirlenen temalarda oluşturdukları olumsuz metaforlar daha fazlayken "eğitim" ve "erişilebilirlik" temalarında uzaktan eğitime yönelik daha olumlu metaforlar oluşturduklarını belirtmiştir. Öztürk, Kırıcı ve Turan (2021), 201 öğretmen adayıyla gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda adayların uzaktan eğitime ilişkin metaforlarının büyük bir bölümünün olumsuz olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayyıldız ve Yılmaz (2021)'in çalışmaları sonucunda, 865 öğretmen adayından edindikleri verilerden 7 farklı kategori ve toplam 153 farklı metafor saptanmış olup en fazla metafor "faydalı bir unsur" kategorisi altında belirlenmiştir. Çalışmada en az metaforun da "sosyal çevre" kategorisinde yer aldığı vurgulanmıştır. Kan ve Özmen (2021), 402 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, katılımcıların 178 metafor geliştirdiklerini ve bu metaforların altı olumlu dört olumsuz kategoride toplandığını belirtmişlerdir. Süzük ve Akıncı (2022)'nin, 129 öğretmen adayının katıldığı araştırmaları sonucunda, adaylar tarafından çevrimiçi eğitime yönelik 100 tane olumsuz, 29 tane olumlu metafor üretildiği ortaya konmuştur. Kaleli Yılmaz ve Sönmez (2022), 31 katılımcı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, çizim ve açıklamalardan yola çıkarak katılımcıların pandemi sürecindeki uzaktan eğitime yönelik negatif algılarını yansıtan metaforlar ürettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Pandemi sürecindeki öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitime yönelik algılarını belirlemeye yönelik yapılan bu metafor çalışmaları özetle öğretmen adaylarının genelde acil uzaktan eğitime karşı olumsuz algı içinde olduklarını göstermektedir. Özellikle iletişim ve sosyal etkileşim boyutunda bu olumsuzluğun daha fazla olduğu söylenebilir.

Pandemi sürecindeki tam kapanma dönemleri hastalığın etkisini kaybetmesiyle giderek azalmış ve ülkemizde 15 Haziran 2020 de yeni normal dönem sürecine geçilmiştir. Bu süreçle birlikte normal akademik takvime dönen üniversitelerde, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı başlangıcından itibaren Yükseköğretim Kurulu (YÖK) nun bildiriyle, gerekli tedbirlerin dikkate alınması kaydıyla, harmanlanmış ve tersyüz öğrenme vb. uygulamalarla desteklenen yüz yüze eğitim-öğretim süreci başlatılmış ve mevcut programlardaki öğrencilerin alması gereken toplam ders sayısının veya AKTS kredilerinin %40 kadarının uzaktan eğitimle verilmesi kararı alınmıştır (YÖK, 2020b). Alınan bu kararlar doğrultusunda araştırmanın yürütüldüğü fakültede ortak zorunlu derslerden biri olan "Bilişim Teknolojileri" dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine ilgili kurullar tarafından karar verilmiş ve fakültenin bağlı olduğu üniversite senatosunca onaylanmıştır. Dolayısıyla yeni normal dönemde öğrenciler temel bölüm derslerinin genelinde yüz yüze eğitim alırken özellikle ortak zorunlu dersler kapsamında uzaktan eğitim sürecine devam etmişlerdir. Pandemi döneminin aşırı ağır koşullarının ortadan kalkmasıyla başlayan bu yeni dönemdeki ders deneyimleri de adaylar için farklı bir başlangıç

oluşturmuştur. Yüz yüze uygulanan derslerde alınan tedbirler, yüz yüze alınan derslerin yine asenkron olarak uzaktan eğitimle desteklenmesi ve senkron olarak yürütülme kararı alınan uzaktan eğitimle verilen dersler gibi farklı deneyimler buna örnek olarak sıralanabilir. Bu durumda, yeni normal deneyimleyen öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algıları nasıldır sorusunun araştırılmasının önemi ortaya çıkmıştır. Bu döneme ilişkin alan yazın incelendiğinde, Sonsel ve Ömür (2021), 80 müzik öğretmeni adayının uzaktan eğitime yönelik ürettikleri metaforların yaklaşık 16 aydır devam eden Covid-19 pandemisi nedeniyle pandemi sonrasında da oldukça olumsuz bir görünüm sergilediğini belirtmişlerdir. Pandemi sonrası dönemde bu amaçla gerçekleştirilen çalışma azlığı ve yukarıda değinilen noktalar dikkate alınarak bu çalışmada, “Bilişim Teknolojileri” dersini uzaktan eğitim yoluyla alan öğretmen adaylarının süreçte uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılarının detaylıca incelenmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak çalışmada, öğretmen adaylarının metaforik algılarının cinsiyet ve bölüm parametrelerine bağlı olarak ne şekilde değiştiğinin de belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim hakkında genel metaforik algıları nedir?
2. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri bakımından metaforik algılarında dağılım nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının bölümleri bakımından metaforik algılarında dağılım nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Yöntemi

Nitel araştırmalar, başta görüşme ve gözlem olmak üzere farklı nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, araştırılan konunun kendi doğal ortamında konuyu yaşayan ve deneyimleyen bireylerden toplandığı, olayların gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulduğu, verilerin sayısal değil sözel bağlamda incelendiği, çoğunlukla uzun soluklu ve derinlemesine veri analizleri içeren araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) araştırmaları, bireylerin bir olguya yönelik yaşantısına ilişkin deneyimleri, algıları ve bu algılara yükledikleri anlamları doğrudan bireylerin kendi cümleleriyle belirlemeyi amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarını ortaya koymak için nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgubilim (fenomenoloji) araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir.

### Çalışma Grubu

“Bilişim Teknolojileri” dersini uzaktan eğitim yoluyla alma ölçütüne göre öğretmen adaylarının seçilmesi nedeniyle çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Canbazoglu Bilici, 2019: 71). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubuna, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören ve belirtilen derse kayıtlı 129’u kadın 92’si erkek olmak üzere toplam 221 öğretmen adayı katılmıştır. Ancak katılımcılardan 57’si belirtilen şekilde metafor oluşturmadığından oluşturdukları ifadeler “geçersiz” sayılarak analizden çıkarılmıştır. Son durumda 98’i kadın, 66’sı erkek olmak üzere toplam 164 öğretmen adayının görüşleri dikkate alınarak bulgular oluşturulmuştur.

### Veri Toplama Aracı

Schmitt (2005), nitel araştırmalarda elde edilen bilgilerin belirsiz ve karmaşık yapasını dikkate alarak, olguyu bir örnek ve açıklamalar ile daha anlaşılabilir bir yapıya dönüştürmek için metaforlardan yararlanılabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle çalışmanın verileri öğretmen adaylarının

uzaktan eğitime ilişkin ürettikleri metaforlar ile elde edilmiştir. Bu amaçla çalışmada veriler Google Form aracılığıyla çevrimiçi olarak oluşturulan bir anket yardımıyla toplanmıştır.

Anket, giriş ve açıklama bölümüyle birlikte üç bölümden oluşmaktadır. Buna göre ilk bölüm çalışma hakkında bilgileri, eğer isterlerse çalışmadan bir gerekçe göstermeden ayrılacakları ya da anketi tamamlasalar bile çalışmadan mail yoluyla çekilebilecekleri gibi bilgiler içermektedir. Ayrıca ilk bölümde katılımcılara metafor konusunda bir örnek gösterilmiş, bir metaforun nasıl oluşturulacağı ve “çünkü” ile devam eden bölümün nasıl detaylandırılacağı açıklanmıştır. Anketin ikinci bölümünde, katılımcıların cinsiyetlerinin ve bölümlerinin sorgulandığı iki sorudan oluşan kişisel bilgiler bölümü yer almıştır. Anketin son bölümünde ise metaforik algıları belirlemeye yönelik iki soru sorulmuştur. Saban (2009), metaforların veri toplama sürecinde kullanılması durumunda “gibi” ve “çünkü” ifadelerinin kullanılması gerektiğini, “gibi” ifadesinin araştırılan konu hakkında öğrencilerin oluşturduğu metafor ile bu metaforun kaynağı arasındaki ilişkiyi belirlediğini ve “çünkü” ifadesi ile bu metaforun neden seçildiğinin açıklandığını veya gerekçelendirildiğini belirtmiştir. Bu bağlamda çalışmada, pandemi sürecinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin algılarını metaforik olarak ortaya koymaları için “Uzaktan eğitim ..... gibidir”, “Çünkü:.....” şeklinde iki soru sorulmuş ve ilgili formda belirtilen boşluğa yanıtlarını yazmaları istenmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma kapsamında geliştirilen anket formu katılımcılara uygulanmadan önce Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'nun onayına sunulmuş ve 87347630/42104268/2247 sayılı kararı ile gerekli izinler alındıktan sonra gönüllü katılım onam formuyla birlikte anket uygulamaya konulmuştur. Veri toplama sürecinde katılımcılara anket katılım bağlantısı paylaşılmadan önce yine sözlü olarak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve metaforun ne olduğu, nasıl üretildiği ve katılımcılardan ne beklendiği örneklerle açıklanmıştır.

Verilerin analiz sürecinde temel olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bununla birlikte veriler, metafor analizine özgü olarak Saban (2009) tarafından belirlenen aşamalar dikkate alınarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu aşamalar, kodlama ve ayıklama, örnek metafor imgesi derleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama, yorumlama olmak üzere beş başlık altında yer almaktadır. Veriler bu beş başlıkta incelenmiş sırasıyla kodlama, kategori oluşturma ve yorumlama adımları takip edilmiştir. Metaforlar “gibi” ifadesinin geçtiği cümlelerden belirlenirken, kategoriler açıklama cümlelerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu nedenle belirlenen bazı katılımcı metaforları aynı olsa da açıklama cümlelerindeki anlamları nedeniyle farklı kategorilerde yer almıştır. Gerçekleştirilen bu nitel analizle birlikte bulguların raporlanmasında frekans ve yüzde gibi tanımlayıcı istatistiklerden de yararlanılmıştır. Analiz aşamasında, araştırmacılar tarafından metafor formatında oluşturulmadığına karar verilen toplam 57 içerik kodlama sürecine dahil edilmemiştir. Bulgular raporlanırken katılımcılar, “K-Ö11” şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlamada ilk karakter katılımcının cinsiyetini rakam ise analizdeki sıra numarasını belirtmektedir. Kodlama sürecinde işlemlerin daha hızlı ve etkili yürütülebilmesi için Atlas.Ti nitel veri analiz programı kullanılmıştır.

### **Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirlik Uygulamaları**

Çalışmada geçerliliği ve güvenilirliği sağlama adımı araştırmacılar tarafından alan yazında belirtilen yöntemlerden birkaçı tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından belirtildiği şekilde, “Nitel araştırmada geçerlik, araştırma bulgularının doğruluğu; güvenilirlik ise tekrarlanabilirlik esasına dayanır” (s.255). Geçerlik ve güvenilirlikle birlikte nitel çalışmalarda araştırma sonuçlarının



inandırıcılığının artırılması da önemlidir. Buna göre, Yıldırım ve Şimşek (2011) araştırmacının ilgili alandaki deneyimini çalışmanın inandırıcılığı açısından bir delil olarak sunulabileceğini belirtmiştir. Bu çerçevede araştırmacılar, bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında uzman eğitici konumunda olup, uzaktan eğitim alanında farklı çalışmalar ve projelerde yer almışlardır. Çalışmada geçerliliği sağlamak için birkaç yöntem kullanılmıştır. Bunlardan ilkinde veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmış ve geliştirilen kodlar ve bunların anlamları arasındaki ilişki sürekli kontrol edilerek anlam ve tanım arasındaki kayma önlenmeye çalışılmıştır (Creswell, 2009). Geçerlilik için benimsenen bir diğer yöntem ise, geliştirilen görüşme sorularının konu alanında uzman kişilere sorulup görüş alınmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada uzaktan eğitim alanında uzman iki isimden görüşme formunu kontrol etmeleri ve dönüt vermeleri istenmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanmasında ise dış denetleyici olarak eğitim bilimleri alanında bir uzman öğretim üyesine araştırmacılarca oluşturulmuş kategori ve temalar verilmiş ve yapılan eşleştirmenin uzman tarafından da değerlendirilmesi sağlanmıştır. Uyuşma yüzdesi, görüş birliği sağlanan eşleşme sayısı ile toplam eşleşme sayısı arasındaki oranın 100 ile çarpılmasıyla hesaplanıp (Miles ve Huberman, 1994) %91 bulunmuştur. Araştırmacı ve uzman görüş birliği yüzdesi nitel araştırmalarda %90 üzerinde ise çalışma güvenilir kabul edilmektedir (Saban, 2009). Buna göre elde edilen uyum yüzdesi araştırmanın güvenilirliğini sağlandığını ortaya koymaktadır.

## Bulgular

Analizler sonucu elde edilen bulgular ortaya konurken katılımcı metaforları öncelikle olumlu ve olumsuz olarak ele alınmış, devamında kodlar kategori ve alt temalara ayrılarak sunulmuştur.

Bulguların raporlanmasından önce okuyucuların çalışmaya katılan öğrenciler hakkında genel bilgiler edinebilmesi ve öğrencilerin doğrudan alıntılarını yorumlayabilmesi için demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.  
Katılımcıların demografik verileri

Cinsiyet	n	%
Kadın	98	59,76
Erkek	66	40,24
Bölüm		
Fen Bilgisi Eğitimi	36	21,95
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	34	20,73
Türkçe Eğitimi	31	18,90
Resim-iş Eğitimi	25	15,24
Sosyal Bilgiler Eğitimi	24	14,63
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	9	5,49
Fizik Eğitimi	5	3,05

Tablo 1’e göre, katılımcıların %59,76’sı kadın ve %40,24’ü erkek adaylardan oluşmuştur. Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre dağılımları ve toplam katılımcı sayısına göre oranları; Fen Bilgisi Eğitimi için %21,95, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık için %20,73, Türkçe Eğitimi için %18,90, Resim-iş Eğitimi için %15,24, Sosyal Bilgiler Eğitimi için, %14,63, Bilgisayar ve

Öğretim Teknolojileri için %5,49 ve Fizik Eğitimi için %3,05 şeklindedir. Katılımın özellikle bölüm kontenjanlarına bağlı olarak Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) ve Fizik Eğitimi bölümleri için diğer gruplara kıyasla daha az düzeyde kaldığı belirlenmiştir.

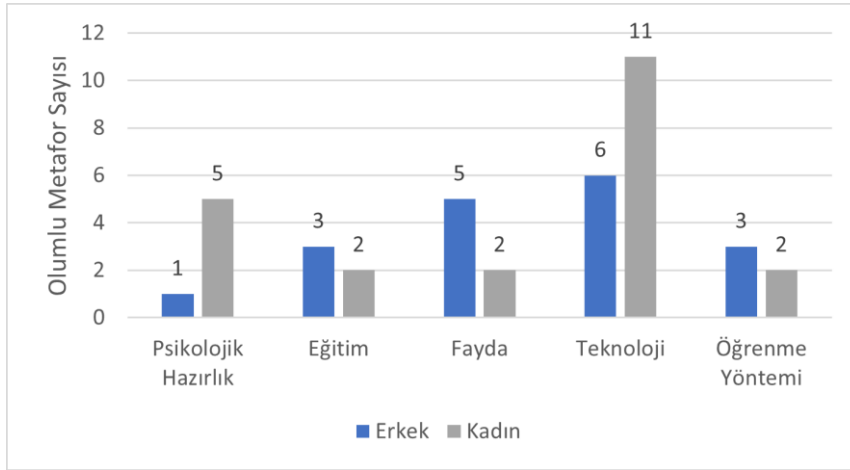
### Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim hakkındaki olumlu metaforik algıları nasıldır?

Öğretmen adaylarının metaforları ve bunlara ilişkin açıklamaları çerçevesinde toplam 40 adet olumlu metafor üretildiği belirlenmiştir (Tablo 2). Psikolojik hazırlık (n=6) kategorisi altında “İlgi ve motivasyon”, “Dikkat” ve “Kendini geliştirme” temaları; Eğitim (n=5) kategorisi altında “Gelecek” ve “Sürdürülebilirlik”; Fayda (n=7) kategorisi altında “Destekleyici” ve “Zaman ve mekandan bağımsızlık” temaları; Teknoloji (n=17) kategorisi altında “Esneklik”, “Bilgiye Erişim” ve “Potansiyel” temaları; ve Öğrenme Yöntemi (n=5) kategorisi altında “Kalıcı”, “Yaşam boyu öğrenme” ve “Kişiyeye özel” temaları belirlenmiştir.

Tablo 2.

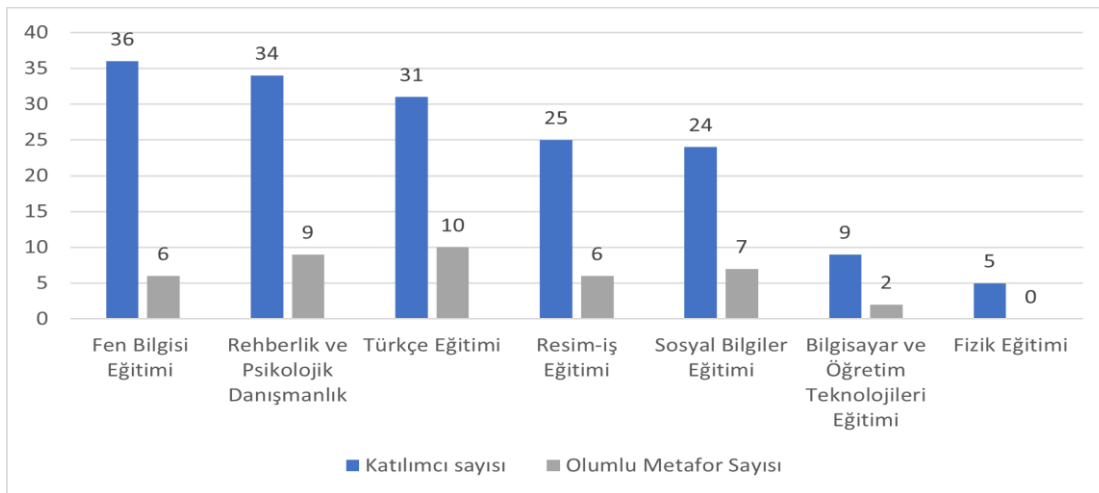
Uzaktan eğitime ilişkin olumlu metaforlara bağlı kategori ve temalar. (Kalın yazılı metaforlar erkek katılımcıları temsil etmektedir.)

Kategori	Tema	n	%	Metafor
Psikolojik hazırlık	İlgi ve motivasyon	2	15	Zeka oyunu, <b>hobi</b>
	Dikkat	2		Uçurtma (2)
	Kendini geliştirme	2		Test, içi boş bir defter
Eğitim	Gelecek	2	12,5	<b>Yeni bir yol, ışınlanma</b>
	Sürdürülebilirlik	3		<b>Kurtarıcı</b> , kalem, okul
Fayda	Destekleyici	3	17,5	<b>Yara bandı</b> , yangın merdiveni, ilaç
	Zaman ve mekandan bağımsızlık	4		<b>Nimet, dünyayı saran ağ, destekleyici (2)</b>
Teknoloji	Esneklik	4	42,5	Verimli (2), sağlık, karmaşık yol,
	Bilgiye Erişim	8		Tekrar (2), <b>bilgi ağı</b> , ses, <b>kütüphane (2)</b> , iki kollu terazi, bal
	Potansiyel	5		<b>Nehir, Google Earth, cam, brokoli, bonus</b>
Öğrenme Yöntemi	Kalıcı	2	12,5	<b>Tekrar(2)</b>
	Yaşam boyu öğrenme	2		<b>Hayat, hayat</b>
	Kişiyeye özel	1		Altın
Toplam:		40	100	<b>Erkek: 18</b> Kadın: 22



Şekil 1. Cinsiyete göre kategorilerde olumlu metaforların dağılım grafiği

Tablo 2’de belirtilen kalın ifadeli metaforlar erkek katılımcılar tarafından, diğerleri ise kadın katılımcılar tarafından üretilen metaforlardır. Buna göre, olumlu metaforlar bölümünde erkeklerin (n=18) kadınlardan (n=22) sayıca daha az metafor oluşturdukları görülmüştür. Ancak oransal değerlendirme yapıldığında erkeklerin %27,3’ü, kadınların %22,5’i uzaktan eğitime ilişkin olumlu metafor üretmiştir. Şekil 1’de görülen grafik değerlerine göre, psikolojik hazırlık ve teknoloji kategorilerinde kadın katılımcıların erkeklerden daha fazla, eğitim, fayda ve öğrenme yöntemi kategorilerinde ise erkek katılımcıların kadınlardan daha fazla olumlu metafor oluşturduğu görülmüştür.



Şekil 2. Bölümlere göre olumlu metafor dağılım grafiği

Olumlu metaforlar bölümler bazında incelendiğinde metaforların dağılımı Şekil 2’deki gibi olmuştur. Oluşturulan grafiğin daha anlaşılır olabilmesi için öncelikle bölüm bazında katılımcı sayıları ve devamında olumlu metafor sayıları verilmiştir. Buna göre, sayısal olarak en çok olumlu metaforun Türkçe Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarından geldiği görülürken, Fizik Eğitimi Bölümü katılımcılarından hiçbir olumlu metafor ortaya çıkmamıştır. Olumlu metaforların bölümlere göre dağılımı bölüm katılım mevcudu ve bölümden üretilen metafor sayısı baz alındığında, oransal olarak; sırasıyla Türkçe Eğitimi (%32,3), Sosyal Bilgiler Eğitimi (%29,2), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (%26,5), Resim-iş Eğitimi (%24), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (%22,2), Fen Bilgisi Eğitimi

(%16,7) ve Fizik Eğitimi (%0,0) şeklinde hesaplanmıştır. Buna göre sayısal değerlerden ve oransal hesaplardan çıkan bulgular aynı sonucu ortaya koymuştur.

Olumlu metaforların analiziyle oluşan kategorilerdeki örnek ifadelere aşağıda kategori başlıkları altında yer verilmiştir.

### **Psikolojik Hazırlık**

Analizlerde ortaya çıkan ilk kategoridir ve bu kategori altında toplam üç tema yer almıştır: “İlgi ve motivasyon”, “Dikkat”, “Kendini Geliştirme”. Öğrenciler uzaktan eğitim uygulamalarından ve derslerden yararlanabilmek için öncelikle bunlara odaklanmak, dikkati vermek ve ön hazırlık yapmak gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kategoride ortaya çıkan metaforların hemen hepsi kadın öğrenciler tarafından üretilmiştir. Örneğin bir öğrenci, *“Uzaktan eğitim zeka oyunu gibidir. Çünkü, odaklanmadığımız zaman başarılı olamayız ve bir şey anlayamayız”* (K-Ö197) şeklinde ifade etmiş ve uzaktan eğitim sürecini bir zeka oyununa benzetmiştir. Ayrıca, iki öğrenci uzaktan eğitim sürecini uçurtma metaforu ile tanımlamış ve *“Uçurtmanın ipini elinize dolayıp kavradıktan sonra uçurtmayı uçurmak gayet eğlenceli ve verimli olsa da uçurtmanın ipini bir kez elinizden kaçırdığınız zaman bir daha toparlamak çok güç olacaktır”* (K-Ö130) şeklinde açıklamıştır. Buna ek olarak, iki öğrenci uzaktan eğitim sürecinin bilinen yöntemlerden farklı olduğunu ve hazırlıklı olunması gerektiğini test metaforu ve *“Alışık olduğunuz, size verilmiş eğitim sisteminden farklı bir yapıdır. Öğrenci kendini geliştirmek, hazırlamak zorundadır”* (K-Ö65) açıklamasıyla ortaya koymuştur.

### **Eğitim**

Bu kategori altında toplam iki tema yer almıştır: “Gelecek” ve “Sürdürülebilirlik”. Katılımcılar açısından uzaktan eğitimin, eğitimin geleceği olarak algılandığı görülmüştür. Bir katılımcı bu durumu “yeni bir yol” metaforu ile tanımlamıştır. Bu metaforu ise şu şekilde açıklamıştır: *“Çünkü sadece okulda sıralara oturup öğrenci ve öğretmenin göz teması kurup yakından anlatılan bir eğitim sürecinden öte, okullara gitmeden de bilgi aktarımı yapılan pandemi koşullarından dolayı günümüz çağının ve belki de gelecekte daha fazla yer edinecek bir yöntemin içine giriyoruz ve anlatılan bilgilerin, derslerin kaydedilmesi de tekrar etmeye yardımcı olmaktadır”* (E-Ö29).

Eğitim kategorisinde ortaya çıkan bir diğer bulgu eğitimin sürdürülebilirliği olmuştur. Bir katılımcı *“evde kalmamıza rağmen eğitime devam edebildik”* (E-Ö199) açıklamasıyla, uzaktan eğitimin kendisi için anlamını uzaktan da olsa eğitime devam etmesine imkan veren, eğitimlerini sürdürebilmelerini sağlayan bir kurtarıcı olarak gördüğü düşünülmektedir. Burada, uzaktan eğitimin bir yöntem gibi algılanmadığı daha çok bu tür durumlar için kullanılabilecek bir araç gibi görüldüğü söylenebilir.

### **Fayda**

Bu kategori altında “Destekleyici” ve “Zamandan ve mekândan bağımsızlık” olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Buna göre, bir katılımcı “yara bandı” metaforunu *“Pandeminin açtığı yaraları yüz yüze eğitim kadar olmasa da elinden geldiğince kapatmaya çalışıyor”* (E-Ö58) cümleleriyle açıklamış ve uzaktan eğitimin sadece eğitim açısından değil farklı şekillerde de desteklediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde yine başka bir katılımcı uzaktan eğitimi “yangın merdiveni” olarak tanımlamış ve *“Eğer olmasaydı bu yangından bir kaçışımız olmayacaktı”* şeklinde ifade ederek yine sadece eğitim için değil hayatın her alanı için bir destekleyici olarak gördüğü düşünülmüştür.

Zaman ve mekandan bağımsız olma teması, uzaktan eğitim konusunda fayda açısından şaşırtıcı bir çıktı değildir. Ancak temada ortaya çıkan her kodun sadece erkek katılımcılar tarafından ortaya konması ilginç bir bulgu olabilir. Bu tema için “Nimet, Dünyayı saran ağ, Destekleyici” metaforları oluşturulmuş, bir katılımcı “nimet” metaforunu *“Okula gidip gelme vakitlerini kişiye kazandırır. Aynı şekilde öğrenci ile iletişim yüz yüze olmadığından ders daha yoğun işlenebilir konular hızlı bitirilir ve zaman baskısı yok”* (E-Ö210) cümlesiyle açıklamıştır. Bir diğer öğrenci ise “Dünyayı saran ağ” metaforunu *“bir konuma bağlı kalmadan öğretime devam edebilmektir”* (E-Ö192) şeklinde tanımlamıştır.

## **Teknoloji**

Uzaktan eğitimin olumlu yönü bakımından tüm kategoriler arasında en baskın, en çok metafor oluşturulan kategori teknoloji kategorisidir. Bu kategori altında oluşan temalarda erkek ve kadın katılımcıların benzer yoğunlukta oldukları görülmüştür. Bu kategori altında “Esneklik”, “Bilgiye erişim” ve “Potansiyel” olmak üzere üç tema oluşmuştur. Örneğin, “Esneklik” temasına giren metafor üreten bir katılımcı “verimli” metaforunu, *“Okulda tekrar dinleyemiyoruz ama videoları telefon ya da bilgisayar ile tekrar ve tekrar dinleyebiliyoruz ve okul düzenindense kendi düzenimi kurmak daha verimli geldi”* (K-Ö38) cümleleriyle açıklamış, uzaktan eğitimin teknolojik yönden sağladığı fayda ile birlikte kendi kişisel öğrenme düzenine daha uygun olduğunu belirtmiştir.

“Bilgiye erişim” temasında öğrenciler, uzaktan eğitimi bilgiye erişim sağlayan teknolojik bir araç gibi görmüşlerdir. “Kütüphane” metaforuna *“ders öğretmenlerinin paylaştıklarıyla ve internet sayesinde istediğimiz her bilgiye rahatça ulaşabiliriz”* (K-Ö165) ve *“Ders saatlerinin dışında daha istekli olduğumuz zaman derslerin tekrarlarını izleme ve her şeye ulaşma şansımız var”* (E-Ö132) anlamları yüklemiştir.

“Potansiyel” teknoloji kategorisinde oluşturulan bir diğer temadır. Bu tema altında katılımcılar uzaktan eğitimin bir potansiyeli olduğunu ancak bunun için gerekli bazı adımların atılması gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin, bir katılımcı *“uzaktan eğitim nehir gibidir. Çünkü nehrin önünü kapatırsanız ve gerekli işlemleri yaparsanız bir baraj elde edersiniz bununla birlikte elektrik ve içilecek su kazancınız olur. Uzaktan eğitime gerekli işlemler yapılmadıkça akıp giden bir su gibi yol alacaktır ve insanlığa pek de yararı olmayacaktır”* (E-Ö114). Yine bir katılımcı “Google Earth” metaforu ile *“Google Earth sayesinde olduğum yerden başka diyarları görebiliyorum. Uzaktan eğitim sayesinde sadece gerekli bağlantıları kullanarak dersi işleme potansiyelim var”* (E-Ö193) şeklinde uzaktan eğitimle yapılabilecekler konusunda bir potansiyel ortaya koymuştur.

## **Öğrenme Yöntemi**

Öğrenme yöntemi olumlu olarak katılımcıların metaforlarından oluşturulan son kategoridir. Bu kategori uzaktan eğitimin öğrenme yöntemi açısından kendilerine sunduğu fırsatları ortaya koymaktadır. Buna göre, “Kalıcılık”, “Yaşam boyu öğrenme”, “Kişiye özel” temaları oluşturulmuştur. Bir katılımcı “tekrar” metaforu ile uzaktan eğitimin öğrenmede kalıcılığı artırdığını *“uzaktan eğitimde, kaçırdığımız veya konusunu anlamadığımız dersleri ders kayıtlarından tekrar izleyebilmek gibi imkanımızın olması yüz yüze yapılan derslere göre daha anlaşılır ve daha akılda kalıcı olmasıdır”* (E-Ö88) cümleleriyle açıklamıştır.

Ayrıca, yaşam boyu öğrenme teması katılımcıların uzaktan eğitimi yaşam boyu öğrenme sürecinde bir fayda ya da potansiyel sağlayacağını düşünmektedirler. Örneğin bir katılımcı “uzaktan eğitim hayat gibidir çünkü hayatımız bize her şeyi öğretir” (E-Ö6) ifadesini kullanmıştır.

### Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim hakkındaki olumsuz metaforik algıları nasıldır?

Katılımcıların olumsuz metaforik algıları Tablo 3’de belirtilmiştir. İlgili kategori ve temalar altında katılımcılar tarafından toplam 124 olumsuz metaforun üretildiği belirlenmiştir. Buna göre; Duygu (n= 40) kategorisi altında “Yorucu”, “Adaptasyon”, “İlgisizlik”, “Zorunluluk” ve “Yalnızlık” temaları, Eğitim (n= 75) kategorisi altında “Asosyallik”, “Pasiflik”, “Etkileşimsizlik”, “Yetersizlik”, “Belirsizlik” ve “Faydasızlık” temaları ve son olarak Teknoloji kategorisinde (n = 9) “Teknik yetersizlik” ve “Eşitsizlik” temaları oluşturulmuştur.

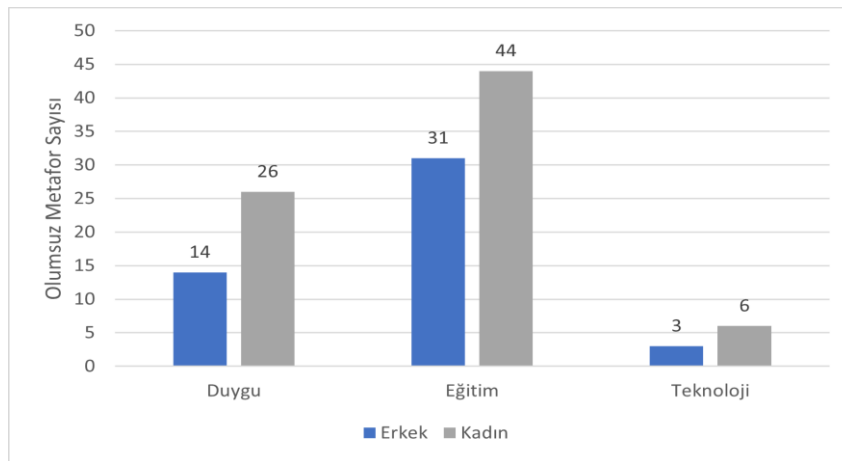
Tablo 3.

Uzaktan eğitime ilişkin olumsuz metaforlara bağlı kategori ve temalar. (Kalın yazılı metaforlar erkek katılımcıları temsil etmektedir.)

Kategori	Tema	n	%	Metafor
Duygu	Yorucu	9	32,26	Zorlayıcı bir oyun, yokuş çıkmak, toplumsal eşitsizlik, kaplumbağa, ışık görünmeyen tünel, ekşi elma, dost görünen düşman, buz pateni, ev yemeği
	Adaptasyon	11		Zaman kaybı, <b>yelkovansız ve akrepsiz saat</b> , verimsiz, tv programları, <b>televizyondaki gereksiz filmler</b> , karmaşık yol, izlediğim filmi beğenmemek, ekşi elma, <b>altı delik bir kova</b> , <b>hurda araba</b> , verimsiz
	İlgisizlik	5		Yok, <b>sekte</b> , meyve vermeyen bir ağaç, <b>boş geçen bir gün</b> , <b>beden eğitimi dersi</b>
	Zorunluluk	13		Formalite, <b>formalite</b> , video izlemek, <b>uyuyan öğrenci</b> , tv programları, <b>sevmediğin bir işte çalışmak</b> , <b>kendini kandırmak</b> , günümüzün çizgi filmleri, gölge, <b>gölge</b> , <b>emeklilik</b> , deney, bumerang
	Yalnızlık	2		<b>Boş bir kağıt</b> , Annesiz büyüyen çocuk
Eğitim	Asosyallik	9	60,48	<b>Zor olan yol</b> , zaman kaybı, kuşu kafese koymak, <b>işkence</b> , <b>gübresiz ekin</b> , engel, açıköğretim okumak (2), <b>açıköğretim okumak</b>
	Pasiflik	5		Zaman kaybı, <b>yaşlılık</b> , <b>yarıda bırakılmış bir yolcu</b> , <b>verimsiz</b> , <b>sandalyesiz masa</b>
	Etkileşimsizlik	28		Youtube dan video izlemek, yarım, <b>yarım</b> , yalnız, video izlemek (2), <b>verimsiz (3)</b> , verimsiz (3), uzak bir ülke, tren, <b>pastanın sadece kokusunu almak</b> , öğrencisiz sınıf, kuru toprak (2), fragman, <b>eksik</b> , duvara konuşmak (2), <b>duvara konuşmak</b> , <b>divan şiir</b> , <b>dışardan sınıfı gözetlemek</b> , boşluğa eğitim vermek, belgesel, video izlemek

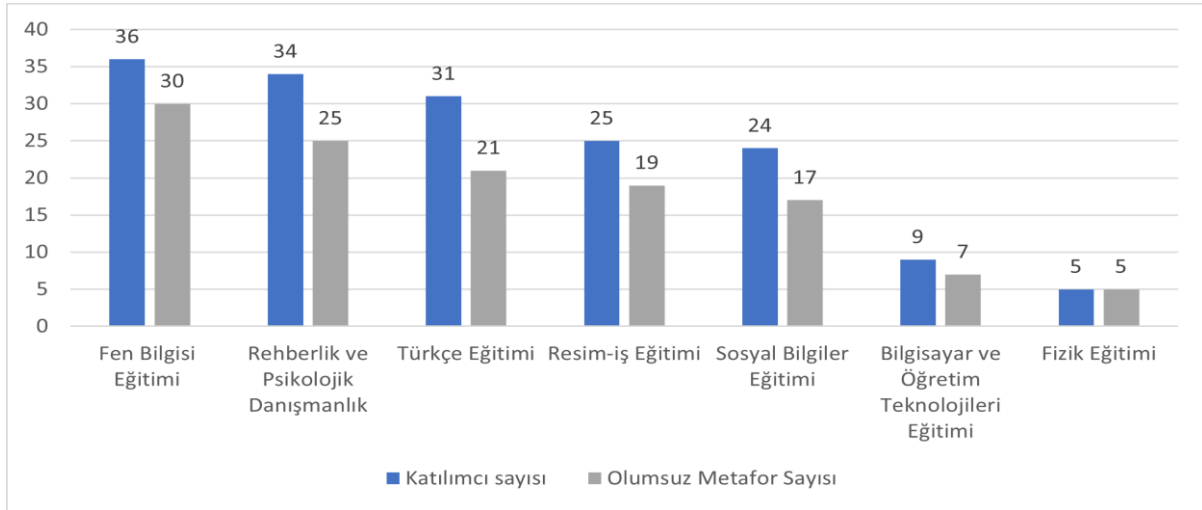
	Yetersizlik	25	Yetersiz, yarı eğitim, yapay çiçek, yağsız tuzsuz yemek, <b>verimsiz bir araba motoru</b> , verimsiz, uzaktan bir şehri gözlemlemek, uzak bir güzelliğe bakmak, tuşlu telefon, tren, <b>teori, taraftarsız maç, susuz bitki</b> , susamsız simit, parmaksız el, internetten dünyayı gezmek, <b>güneş</b> , el feneri (2), <b>çorak bir tarım arazisi, geçmişe dönüş, son çare, gübresiz ekin</b> , soyut kavram, <b>sanal gerçek olmayan okul</b>	
	Belirsizlik	3	<b>Ekonomi, sürpriz</b> , rüzgar	
	Faydasızlık	5	Adalet, boş şişe, <b>Fenerbahçe</b> , kışın klima, <b>boş bir kağıt</b>	
Teknoloji	Teknik yetersizlik	6	7,26	<b>Verimsiz</b> , verimsiz (2), uzak bir ülke, resim çizmek, <b>hurda araba</b>
	Eşitsizlik	3		
Toplam		124	100	<b>Erkek: 48</b> Kadın: 76

Tablo 3'te belirtilen kalın ifadeli metaforlar erkek katılımcılar tarafından, diğerleri ise kadın katılımcılar tarafından üretilen metaforlardır. Buna göre, olumsuz metaforlar bölümünde erkeklerin (n=48) kadınlardan (n=76) sayıca daha az metafor oluşturdukları görülmüştür. Yine oransal değerlendirme yapıldığında erkeklerin %72,7'si, kadınların %77,6'sı uzaktan eğitime ilişkin olumsuz metafor üretmiştir.



Şekil 3. Cinsiyete göre olumsuz metaforların kategorilerde dağılımı grafiği

Olumsuz metaforlar cinsiyet değişkeni açısından kategorilere göre incelendiğinde ortaya çıkan bulgular Şekil 3'te sunulmuştur. Uzaktan eğitimin olumsuz yönleri bakımından oluşan metaforlarda tüm kategorilerinde sayıca kadınların erkeklerden daha fazla metafor oluşturdukları görülmüştür.



Şekil 4. Bölümlere göre olumsuz metafor dağılım grafiği

Olumsuz metafor sayıları bölümler bazında değerlendirildiğinde, sayıca en fazla metaforu oluşturan bölüm Fen Bilgisi Eğitimi ve en az metaforu oluşturan bölüm ise Fizik Eğitimi olarak bulunmuştur. Ancak olumsuz metaforların bölümlere göre dağılımı bölüm katılım mevcudu ve bölümden üretilen metafor sayısı baz alındığında, oransal olarak; sırasıyla Fizik Eğitimi (%100), Fen Bilgisi Eğitimi (%83,3), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (%77,8), Resim-iş Eğitimi (%76), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (%73,5), Sosyal Bilgiler Eğitimi (%70,8) ve Türkçe Eğitimi (%67,7) şeklinde hesaplanmıştır. Olumsuz kategoriler başlıklar halinde sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

### Duygu

Olumsuz metaforlar arasında ilk sırada duygu kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategori uzaktan eğitimle birlikte ortaya çıkan sosyal etkileşimsizlik ve bir yere kapanma duygusuna eşlik eden farklı duyguların öğrencilerde yansımalarına işaret etmektedir. Örneğin bu kategori altında oluşan “Yorucu” teması altında öğrenciler, bu sürecin kendilerinde oluşturduğu olumsuzluğu uzaktan eğitimin normal eğitime göre zorluğuna işaret ederek belirtmişlerdir. Bir öğrenci durumu “yokuş çıkmak” metaforu ile tanımlamış ve “*düz yolda yürümek kolaydır çaba sarf etmesek bile en azından durur ve sonra bir şekilde aynı yoldan devam edebiliriz ama yokuş yukarı çıkarken bir adım bile durmak (yani en ufak bir konuyu kaçırmak geride kalmak olarak görebiliriz) bizim dengemizi kaybedip yokuş aşağı düşmemize sebep olabilir.*” (K-Ö76) şeklinde açıklamıştır.

Ayrıca bu kategoride, katılımcılar eğitimde yeni normale adapte olma konusunda yaşadıkları zorlukları farklı metaforlarla dile getirmişlerdir. Bu metaforlar “adaptasyon” temasında toplanmıştır. Buna göre bir öğrenci adaptasyonu “ekşi elma” olarak niteleyerek “*uzun süre ekrana maruz kaldığımız için bir süre sonra ekşi bir tat vermeye, baş ağrısına, verimsizliğe yol açıyor, buna alışamıyorum*” (K-Ö93) diyerek uzaktan eğitimi olumsuz olarak farklı duygu durumlarıyla ilişkilendirmiştir. Bu kategori altında ortaya çıkan bir diğer tema ise “ilgisizlik” dir. Öğrenciler, uzaktan eğitimde çoğunlukla ekran başında kalmalarını derslere olan ilgisizliklerine bir temel oluşturmuşlardır. Bir öğrenci, “yok” metaforunu “*...benim online derslere karşı ilgim sıfır. Dersi dinlemek, ekran başında uyumamak için çoğu zaman zorluyorum kendimi.*” (E-Ö19) şeklinde açıklarak, süreçte yaşadığı duyguları ortaya koymuştur.



Bu kategoride ayrıca “zorunluluk” teması oluşturulmuştur. Bu tema bu kategori altında en çok öne çıkan temadır. Buna göre uzaktan eğitim, öğrenciler tarafından yeni normalin bir parçası olmasına karşın önceki duruma kıyasla yapılması gereken bir formalite olarak algılamışlardır. Bir öğrenci “Uzaktan eğitim formalite gibidir. Çünkü öğretmen ve öğrenci arası iletişim yeterince sağlanamıyor. Öğretmenin aktardığı bilgilerin öğrenci tarafından alınıp alınmadığı görülemiyor. Uzaktan eğitim yalnızca adı olan bir uygulama” (K-Ö44) şeklinde ifade ederek yaşadığı uzaktan eğitim deneyiminde eksik olan iletişimle bu eğitim modelinin yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

Yalnızlık bu kategori altında belirlenen son temadır. Buna göre yüksek öğretimde olmalarına karşın öğrenciler için uzaktan eğitim alıştıkları fiziksel ortamdaki onları koparan ve onları yalnızlık duygusuna iten bir araç gibi görülmüştür. Örneğin bir katılımcı durumu “Annesiz büyüyen çocuk” olarak niteleyip “O çocuk gibi eksik ve korkulu” (K-Ö175) olarak açıklamıştır. Ayrıca bir başka öğrenci, uzaktan eğitimi öğrenciye bir fayda sağlamayan ve öğretim sürecinde öğrenciyi yalnız bırakan bir sistem olarak açıklayıp “boş bir kağıt” (E-Ö16) metaforuna bu durumu yüklemiştir.

## **Eğitim**

Yüksek öğretimde öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerine ilişkin olumsuz metaforlarından oluşturulan kategorilerden bir diğeri eğitimdir. Bu kategori altında ortaya çıkan ilk tema “asosyallık”tır. Öğrencilerin yaşadığı büyük handikaplarından biri uzaktan eğitim yoluyla aldıkları derslerin onları sosyal yapmasıdır. Bir öğrenci durumu “kuşu kafese koymak” metaforu ile açıklamış ve uzaktan eğitimin bilgi edinme ve sosyalleşme imkanlarını kısıtlamasını kafesteki bir kuş metaforu ile belirtmiştir (K-Ö153). Bu kategorideki bir diğer tema “pasiflik” olarak etiketlenmiştir. Buna göre, öğrenciler uzaktan eğitim yoluyla verilen derslerin onları pasif kıldığını belirtmiştir. Örneğin bir öğrenci, “yaşlılık” metaforuna yüklediği “Uzaktan eğitimde yaşlı gibiydim belli bir süreden sonra sadece yürüyor hareket edip oturuyordum herhangi bir alanda kendimi belli edemiyordum” (K-Ö55) cümleleriyle ifade etmiştir.

Bu kategori altında en çok öne çıkan temalardan biri “etkileşimsizlik” temasıdır. Öğrencilerin bir çoğu uzaktan eğitim ile verilen derslerin ekranda video izlemek şeklinde tanımlamış ve doğrudan bu şekilde metaforlara yer vermişlerdir. Örneğin “Youtube dan video izlemek”, “video izlemek” ve “video” bu metaforlardan bazılarıdır. Bir öğrenci, uzaktan eğitimin etkileşimsiz olmasına vurgu yapmak için “Pastanın sadece kokusunu almak” metaforunu kullanmış ve “Uzaktan eğitim ile hiçbir deneyim yaşanmaz. Bir işi tam anlamıyla kavramak için o işin içine girmek lazım, etkileşim lazım tıpkı Barış Manço’yu televizyondan görmekle yakınına gidip sohbet etmenin bir olmadığı gibi” (E-Ö41) şeklinde açıklamıştır. Bu kategoride öne çıkan bir diğer tema “yetersizlik” temasıdır. Bu temada öğrenciler uzaktan eğitimi görünüş olarak yeterli olsa da süreç ve içerikleri açısından yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu durum bir öğrenci tarafından “Sadece iletim var bence çoğu işlevi göremiyor ve de yapamıyor” (K-Ö90) şeklinde ifade edip “tuşlu telefon” metaforu ile açıklamıştır.

Eğitim kategorisi altında ortaya çıkan diğer temalar, “Belirsizlik” ve “Faydasızlık”tır. Öğrencilerin bir kaçı uzaktan eğitim sürecini belirsizlikten doğan bir yaklaşım olarak görmüş ve sonucunda hiçbir fayda sağlamayacağını belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci uzaktan eğitimi “Ekonomi” metaforuna yüklediği “Ekonomisi gibidir çünkü gelecekte neyle karşı karşıya kalacağımızı bilmiyoruz. Belirsizliklerle dolu.” (E-Ö103) cümlesiyle ifade etmiştir. Bir başka öğrenci ise uzaktan eğitim sürecinden fayda görmediğini “boş şişe” metaforu ile açıklamış ve durumu “Bir şeyler anlamaya çalışıyoruz uzaktan eğitimde ama anlayamıyoruz. Boş şişe gibi bir şey var ama içi dolu değil bize anlatılıyor ama fayda etmiyor” (E-Ö96) diyerek ortaya koymuştur.

## Teknoloji

Bu kategori, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sahip oldukları teknolojik yeterliliklerin onların bilgi ve iletişim teknolojilerine erişiminde ortaya çıkan farkları vurgulamak için oluşturulmuştur. Temelde bu durum dijital bir bölünmeyi de temsil edebilir. Bu kategori altında iki tema ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki “teknik yetersizlik” temasıdır. Buna göre öğrenciler den biri yüksek öğretimde uzaktan eğitimi “resim çizmek” metaforu ile tanımlamış ve “*resim çizmek gibidir çünkü elinizde bir yeteneğiniz olabilir ama bu yeterli değildir. Bunun için gerekli olan bazı şartların uygun olması ve ekipman yeterliliği gereklidir. Kalem, boya, tuval gibi*” (E-Ö12) cümlesiyle betimlenmiştir. Bu kategori altında yer alan bir diğer tema “eşitsizlik” temasıdır. Bu tema pandemi sonrası ve sonrasında uygulanan uzaktan eğitimin, eğitimde fırsat eşitliği sağlama gibi uzaktan eğitimin temel prensiplerinden biri sayılan bir konuda öğrenciler tarafından olumsuz olarak dile getirilmesiyle oluşturulmuştur. Buna göre, bir öğrenci “*toplumsal eşitsizlik gibidir çünkü günümüz şartlarında bireylerin eşit olmadığı gibi her bir öğrencinin de uzaktan eğitimde derslere katılım olanağı kısıtlı olabilir ya da hiç olmayabilir.*” (K-Ö217) diyerek var olan durumun yarattığı olumsuzluğa işaret etmiştir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, yeni normal dönemde uzaktan eğitimle verilen “Bilişim Teknolojileri” dersine katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarını inceleme amacıyla yürütülen bu çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak araştırma soruları kapsamında ulaşılan sonuçlar ve bunlara yönelik tartışmalara değinilmiştir. Buna göre;

Birinci araştırma sorusu kapsamında çalışmaya katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik oluşturdukları olumsuz metafor sayısı 124 iken olumlu metafor sayısının 40 olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle çalışma grubundaki katılımcıların yeni normal süreçte uzaktan eğitime yönelik algılarının olumsuz yönde olduğu söylenebilir. Sonsel ve Ömür (2021), çalışmalarında öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının pandemi sonrasında da oldukça olumsuz bir görünüm sergilediğini belirtmişlerdir. Bu nedenle bu çalışmada ortaya çıkan sonuç ilgili çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde pandemi sürecinde yapılan çalışma sonuçları incelendiğinde Bozdağ ve Dinç (2020)’in, Öztürk, Kırıcı ve Turan (2021)’in, Süzük ve Akıncı (2022)’nin, Kaleli Yılmaz ve Sönmez (2022)’in öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarda adayların uzaktan eğitime yönelik negatif algılarının daha fazla olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bozkurt (2020a, 2020b), çalışmalarında uzaktan eğitimde öz-yönelimli ve öz-yönetimli öğrenme becerilerinin gerekliliğini vurgulamıştır. Uşun (2006), bu becerilerle ilgili yeterli deneyimi olmayan öğrenciler için uzaktan eğitimin istenilen nitelikte etkili olmayacağını belirtmiştir. Fidan (2017) doğrudan uzaktan eğitime kayıtlanan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarının sadece zorunlu dersleri uzaktan eğitimle alan öğrencilere oranla daha olumlu olduğunu ve zorunlu dersleri uzaktan eğitimle alan öğrencilerin daha olumsuz tutum ve metafor geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu çalışmada çıkan sonucun da bu ifadeyi destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca mevcut çalışmada ortaya çıkan olumsuz metaforlar kategorilerinden olan duygu kategorisi altındaki “yorucu” ve “adaptasyon” temaları altında katılımcıların uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha zorlayıcı olduğunu ve bu sürece adaptasyon sağlamada zorlandıklarını belirttikleri görülmüştür. Nitekim yine bu çalışmanın bulgularındaki olumlu metaforlar kategorilerinden olan psikolojik hazırlık kategorisi altındaki ilgi ve motivasyon, dikkat ve kendini geliştirme temalarındaki katılımcı açıklamalarından, sürecin farklı bir yapıda olduğunu ve bu sürece uyum sağlamak için odaklanılması ve ön hazırlık yapılması gerektiğini, bunların yapıldığı takdirde uzaktan eğitimin faydalı ve eğlenceli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu noktadan yola çıkarak, derse kayıtlanan katılımcıların uzaktan eğitime kendi seçimleriyle dahil

olmalarını, K12 düzeyinden yeni ayrılmış ve üniversite düzeyindeki eğitime henüz başlamış olmalarından kaynaklı öğrenme sorumluluğunu üstlenme konusunda yeterince deneyimlenememiş olmaları nedeniyle (Bozkurt, 2020a, 2020b) belirtilen noktalarda kendilerini yeterli hissetmedikleri belirtilebilir. Bu durumun pandemi dönemindeki acil uzaktan eğitime yönelik öğretmen adaylarının olumsuz algılarının yeni normal süreçte gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde devam ediyor görünmesinin bir nedeni olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte pandemi döneminde de olsa alan yazında bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen ve öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecine yönelik algılarını olumlu veya nötr düzeyde bulan çalışmalara da rastlanmıştır (Ayyıldız ve Yılmaz, 2021; Kan ve Özmen 2021).

Araştırma bulgularında ortaya konan olumlu metaforlara ilişkin olarak, “Psikolojik hazırlık” kategorisinde “İlgi ve motivasyon”, “Dikkat” ve “Kendini geliştirme”, “Eğitim” kategorisinde “Gelecek” ve “Sürdürülebilirlik”, “Fayda” kategorisinde “Destekleyici” ve “Zaman ve mekandan bağımsızlık”; Teknoloji kategorisinde “Esneklik”, “Bilgiye Erişim” ve “Potansiyel” ve “Öğrenme Yöntemi” kategorisinde “Kalıcı”, “Yaşam boyu öğrenme” ve “Kişiyeye özel” temaları olmak üzere beş kategori altında toplam 13 tema ortaya çıkmıştır. Zaman ve mekandan bağımsızlık, bilgiye erişim ve kalıcılık temalarının Süzük ve Akıncı (2022)’nin çalışmalarında belirttikleri olumlu metaforlarda en yoğun ifade edilen metaforlarla örtüştüğü görülmektedir. Araştırmacılar çalışmalarında, öğretmen adaylarına tekrar izleme ve zaman-mekân esnekliği sunma ve öğrenmelerini destekleme yönünde olumlu metaforların oluşturulduğunu belirtmişlerdir. Zaman ve mekandan bağımsızlık Kaleli Yılmaz ve Güven (2015)’in çalışmalarında da ortaya çıkan olumlu metaforlar arasında yer almaktadır. Fayda kategorisi altındaki temaların Öztürk, Kırıcı ve Turan (2021)’in çalışmalarında az sayıda ortaya çıkan “faydalı bir yapı” kategorisiyle benzer özellikte olduğu görülmüştür. Atik (2020)’in çalışmasında vurgulanan; bireysel öğrenme, bağımsız öğrenme, esneklik, destekleyici, erişilebilirlik, zamandan ve mekandan bağımsız olma gibi olumlu metaforlar ve bunlara ait temaların bu çalışmada ortaya çıkan temalarla uyumlu olduğu görülmektedir. Kan ve Özmen (2021) in çalışmalarında ortaya çıkan; bireysellik, devamlılık, yaşam boyu öğrenme, erişilen bilgi çeşitliliği, erişilebilirlik, gerekli ve destekleyici temaları yine bu çalışmada ortaya konan olumlu temalarla uyum içindedir. Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan metaforlarla ve yukarıda değinilen benzer sonuçlarla, öğretmen adaylarının kendi öğrenme sorumluluklarını yerine getirmeleri durumunda uzaktan eğitimin kendilerine katkı sağlayacağını düşündükleri, uzaktan eğitimin öğrenilenlerin istedikleri an ve yerde tekrar edilebilmesi ve bireysel öğrenme durumlarına göre istedikleri kadar yeniden ele alınabilmesi imkanı sağladığını ve bunun öğrenmelerini destekleyip kalıcı hale getirdiğini belirttikleri görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, öğretmen adaylarının bu yöntemle öğrenmekten çok öğrenilenlerin desteklenmesi bağlamında olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir. Nitekim, Kaleli Yılmaz ve Güven (2015) in çalışmalarında ortaya koydukları olumlu metafor üreten öğrencilerin senkron derslerden çok asenkron dersleri dikkate aldıkları sonucu da bunu destekler niteliktedir.

Çalışmanın bulgularında yer alan olumsuz metaforlara ilişkin olarak, “Duygu” kategorisinde “Yorucu”, “Adaptasyon”, “İlgisizlik”, “Zorunluluk” ve “Yalnızlık”, “Eğitim” kategorisinde “Asosyallik”, “Pasiflik”, “Etkileşimsizlik”, “Yetersizlik”, “Belirsizlik” ve “Faydasızlık” ve “Teknoloji” kategorisinde “Teknik yetersizlik” ve “Eşitsizlik” temaları olmak üzere 3 kategori altında toplam 13 tema oluşturulmuştur. Süzük ve Akıncı (2022)’nin çalışmalarında ortaya konan olumsuz metaforlardan oluşan kategorilerdeki en yoğun ifadelerin tek yönlü anlatım, öğrencinin pasifliği ve yetersizlik (öğrenme ve etkileşim) olduğu belirtilmiştir. Çalışmadaki etkileşimsizlik, pasiflik ve yetersizlik temalarının bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ayyıldız ve Yılmaz (2021)’in çalışmalarında ortaya çıkan yetersizlik ve sosyal çevre kategorilerinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitimdeki öğrenme içeriklerinin yetersiz kaldığını ve bu eğitim sürecinde sanal ortamdaki derste birçok kişinin bulunmasına karşın kendilerini ıssız bir adada gibi hissettiklerini vurgulamışlardır. Bu çalışmada ortaya çıkan yetersizlik, asosyallik, etkileşimsizlik temaları bu anlamda söz edilen çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Kaleli Yılmaz ve Güven (2015) çalışmalarında, öğretmen

adaylarının oluşturdıkları metaforların büyük bir bölümünde uzaktan eğitimin verimsiz, sıkıcı, etkileşimsiz ve duygusuz bir eğitim yöntemi olarak nitelendirildiğini belirtmişlerdir. Çalışmanın yetersizlik, asosyallik, pasiflik, etkileşimsizlik ve faydasızlık temalarının yine bu sonuçlarla uyumlu olduğu görülmektedir. Öztürk, Kırıcı ve Turan (2021), olumsuz metaforlardan oluşan kategorilerdeki metaforları frekanslarına göre sıraya koyduklarında; verimsiz bir yapı, etkileşimsiz bir yapı, eksik bir yapı, sistemleşmemiş bir yapı, fırsat eşitsizliği sonucu elde edilmiştir. Bu araştırmada da etkileşimsizlik ve yetersizlik en yüksek frekanslı temalar olarak belirlenmiştir. Bunları daha düşük frekanslarda belirsizlik ve eşitsizlik temaları izlemiştir. Bu anlamda sadece içerik örtüşmesiyle kalmayıp oransal benzerlik açısından da çalışmaların sonuçlarının birbirlerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Benzer sonuca Atik (2020)'in çalışmasında rastlanmıştır. Araştırmacının belirttiği iletişim teması altında öğrencilerin büyük bir oranda olumsuz metafor ürettikleri görülmüştür. Atik (2020), aynı zamanda duyuşsal teması altında katılımcıların memnuniyetsizliklerine değinerek bunun aday metaforlarına göre, uzaktan eğitimin keyif vermemesinden, uzun süre bilgisayar başında kalmaktan ve uzaktan eğitimin yararsız görülmesinden kaynaklandığını vurgulamıştır. Aynı çalışmada üretilen diğer bir olumsuz metafor türünün yaşanan teknolojik sorunlardan kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu açılarından da mevcut çalışmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçlarına benzer yapıdadır. Sonsel ve Ömür (2021), öğretmen adaylarının olumsuz metaforlarının büyük bir oranda toplandığı işkence teması altında öğrencilerin uzaktan eğitime inanmadıklarını ve zorunlu olarak katıldıklarını belirttikleri görüşmüştür. Araştırmada ortaya çıkan faydasızlık ve zorunluluk temalarının bu anlamda benzer sonuçları ortaya koyduğu söylenebilir. Kaleli Yılmaz ve Sönmez (2022) in çalışmalarında eğitimsel süreç kategorisi altındaki verimsizlik, eksiklik ve eşitsizlik temaları ve duygular kategorisi altındaki yalnızlık, ilgisizlik, mutsuzluk, motivasyon eksikliği temalarının oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmadaki metaforlardan elde edilen kategori ve temaların bu çalışmayla uyum içinde olduğu görülmektedir. Kan ve Özmen (2021) çalışmalarında en çok olumsuz metafor yetersizlik ve verimsizlik kategorisi altında yer almıştır. Diğer olumsuz metafor kümelenmesi de karmaşıklık ve belirsizlik kategorisi altında oluşmuştur. Mevcut araştırmada oluşan eğitim kategorisi altındaki temalar bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Araştırmanın ve alan yazın sonuçları değerlendirildiğinde, öğrencilerin daha çok uzaktan eğitimin iletişim ve etkileşim boyutunda olumsuz algıya sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuç pandemi öncesi ve sonrası yapılan bir çok çalışmada rastlanan ortak bir bulgu olarak görülmektedir. Bununla birlikte ortaya konan en belirgin diğer bir olumsuz algı ise uzaktan eğitimin öğrenme-öğretme sürecindeki verimsizliği ve etkisizliğine yöneliktir. Bu sonucun yine öğretmen adaylarının uzaktan eğitime hazır bulunuşluklarındaki eksiklikten kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında elde edilen bulgular incelenerek katılımcı öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik metaforik algılarının cinsiyetlerine göre nasıl oluştuğu sunucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan görüldüğü üzere, çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik ürettikleri olumlu metafor oranının erkek öğretmen adaylarına oranla düşük, olumsuz metafor oranlarının ise erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca dayanarak çalışmada, kadın öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik metaforik algılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitime yönelik katılımcı algılarının inceleyen çalışmalar incelendiğinde, Akpolat (2021), Alan, Biçer ve Can (2020), Buluk ve Eşitti (2020) ve Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar (2019) çalışmalarında erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla uzaktan eğitime yönelik daha olumlu algılara sahip olduklarını vurgulamışlardır. Dolayısıyla mevcut araştırmanın sonucu bu çalışmalarla uyum göstermektedir. Alan yazında araştırmanın ortaya koyduğu bu sonuçla örtüşmeyen çalışmalar da mevcuttur. Ayyıldız ve Yılmaz (2021), Güngör (2021), Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Barışık (2020), Fidan (2017) ve Ateş ve Altun (2008)'un çalışmalarında bu açıdan katılımcılar arasında cinsiyete göre bir farklılık bulunmazken, Bektaş ve Karaoğulları (2021) çalışmalarında kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla bir miktar fazla olumlu algılara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Zhou ve Xu (2007) çalışmalarında kadınların başkalarıyla etkileşimle teknolojiyi öğrenebildiklerini belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitimde diğerleriyle etkileşimi kısıtlanan kadın katılımcıların bu açıdan karşılaştıkları olumsuzluğun uzaktan eğitime yönelik olumsuz algı geliştirmelerine neden olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusunda öğretmen adaylarının bölümleri bakımından metaforik algılarında dağılımının incelenmesi amaçlanmıştır. Olumlu metaforların bölümlere dağılımı oransal olarak incelendiğinde en yüksek oranda olumlu metafor üreten bölümden başlayarak en düşük orana doğru sırasıyla; Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Resim-iş Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi ve Fizik Eğitimi şeklinde bir sıralama sonucuna ulaşılmıştır. Bu sıralamanın tersine de olumsuz metaforlara yönelik elde edilen bulgulardan ulaşılmıştır. Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar (2019) çalışmalarında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının algılarından daha olumlu olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu anlamda mevcut çalışmanın sonucu bu çalışma sonucuyla örtüşmektedir. Alakoç (2002)'un çalışmasındaki bulgulara göre sözel derslerin uygulamalı derslere kıyasla uzaktan eğitimle verilmeye daha uygun görüldüğü belirtilmiştir. Bu çalışmada ortaya çıkan sıralamadaki sonuç da bu görüşü destekler nitelikte ortaya çıkmıştır. Sıralamaya göre en yüksek oranlı olumlu metafor geliştiren bölümlerin sözel ağırlıklı bölümler olduğu, en düşük oranlı bölümlerin ise laboratuvar (fizik, fen, bilgisayar) uygulaması ve işlik/atölye (resim) çalışması gibi etkinliklerin programlarında yer aldığı uygulamalı bölümler olduğu görülmüştür.

Yapılan çalışmada ortaya çıkan sonuçlara dayanılarak; uzaktan eğitimle verilmesi karar alınan dersler için, uzaktan ve yüz yüze dersler olarak öğrencilere seçim hakkı tanınmasının kendi öğrenme sorumluluğunun bilincinde olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelmelerine olanak sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu durumda seçimle uzaktan eğitime katılan öğrencilerin algılarının da olumlu yönde gelişmesi sağlanabilir.

Bununla birlikte uzaktan eğitime katılan öğrencilerin uzaktan eğitimin yapısı ve işleyişi konusunda bilgilendirilmesi onların hazır bulunuşluklarını artırabilir.

Benzer çalışmaların özellikle farklı sınıf düzeylerinde verilen ortak zorunlu derslerde de gerçekleştirilmesinin öğrencilerin üniversite ortamında öğrenme deneyimlerinin algılarına etkisi incelenebilir.

## Kaynakça

- Akkoyunlu, B. (2020, Temmuz 7). *Yüksek Öğretim Kurulu Uzaktan Eğitim ve Kalite Güvencesi*. 10.30.2022 tarihinde Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim sitesi: <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim/#gecici-bir-cozum-olarak-acil-uzaktan-ogretim-emergency-remote-teaching-auo-ert> adresinden alındı.
- Akpolat, T. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 497-522. doi: 10.30964/auebfd.822101
- Alakoç, Z. (2002). Genel olarak uzaktan öğretim ve konuya öğretim üyelerinin bakış açıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 403-413.
- Alan, Y., Biçer, N. ve Can, F. (2020). Perspectives of pre-service teachers on distance education: Covid-19 process. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(5), 1972-1984. <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.1193> adresinden alındı.
- Arat, T. ve Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Atik, A. D. (2020). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı: Bir Metafor Analizi. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 148-170. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ueader/issue/59308/799984> adresinden alındı.
- Ayyıldız, P. ve Yılmaz, A. (2021). Putting Things in Perspective: The COVID-19 Pandemic Period, Distance Education and Beyond. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(6), 1631-1650. doi:10.18506/anemon.946037
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jmse/issue/45032/555407> adresinden alındı.
- Bekdaş, M. ve Karaoğulları, N. (2021). Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin Pandemi sürecindeki uzaktan eğitim ile ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 5(2), 161-178. <https://doi.org/10.32433/eje.902102>
- Bozdağ, B. ve Dinç, F. (2020). The Perceptions Of Physical Education Teacher Candidates Towards The Concept Of Distance Education In The Covid-19 Process: A Metaphor Study. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 11, 1954-1980.
- Bozkurt, A. (2020a). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. doi:10.29065/usakead.777652.
- Bozkurt, A. (2020b). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- Buluk, B. ve Eşitti, B. (2020). Evaluation of distance learning by tourism undergraduate students in the process of coronavirus. *Journal of Awareness*, 5(3), 285-298.
- Canbazoğlu Bilici, S. (2019). Örneklemeye Yöntemleri. H. Özmen, & O. Karamustafaoğlu içinde, *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (s. 55-80). Ankara: Pegem Akademi.
- Cantürk, G. ve Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 3(1), 1-37.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.

- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative and mixed methods approaches*. London and Thousand Oaks: Sage Publications.
- Çakır, E. ve Er, E. (2022) Uzaktan eğitime yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin metaforik olarak incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 162-175.
- Deacon, S. A. (2000). Creativity within qualitative research on families: New ideas for old methods. *The Qualitative Report*, 4(3), 1-11. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2000.2077> adresinden alındı.
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-15. doi: 10.19160/ijer.786303
- Demirkaynak, K., Kaba, S. ve Ürey, M. (2022). Öğretmenlerin acil uzaktan eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 905-927. doi: 10.15869/itobiad.933470
- Elkatmış, M. ve Tanık, M. (2022). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları "Kırıkkale Üniversitesi örneği". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 219-238.
- Fidan, M. (2017). Metaphors of Blended Learning'Students Regarding the Concept of Distance Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 276 - 291.
- Güngör, A. (2021). Yükseköğretim Öğrencilerinin 'Uzaktan Eğitim' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları: Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Örneği. *Eskiyeni*, 45, 693-717. <https://doi.org/10.37697/eskiyeni.945841>
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y. ve Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020, Mart 27). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. 09 05, 2022 tarihinde Educause Review sitesi: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> adresinden alındı
- Kaleli Yılmaz, G. ve Güven, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 299-322. doi: 10.16949/turcomat.75936
- Kaleli Yılmaz, G. ve Sönmez, D. (2022). Determining the Perceptions of Pre-Service Mathematics Teachers towards Mathematics Education through Visual Metaphors in the Covid-19 Process. *Shanlax International Journal of Education*, 10(2), 18-28. <https://doi.org/10.34293/education.v10i2.4754>
- Kan, A. Ü. ve Özmen, E. (2021). Metaphoric Perceptions of Pre-Service Teacher on Distance Education During the Covid-19 Pandemic. *Journal of History School*, 51, 1085-1118.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. ve Barışık, C. Ş. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44486> adresinden alındı.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication
- Moore, M. G., ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning* (3. baskı). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Morgan, H. (2020). Best practices for implementing remote learning during a pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 135-141. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480>
- Öztürk, H., Kırıcı, A. ve Turan, L. (2021). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim neye benziyor? Öğretmen adaylarının algıları. *Studies in Educational Research and Development*, 5(2), 85-110.


- Saban, A. (2006). Functions of Metaphor in Teaching and Teacher Education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315, doi: 10.1080/10476210601017386
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sağlamel, H. ve Erbay Çetinkaya, Ş. (2022). Unraveling college students' conceptualisation of emergency remote teaching: A metaphor analysis. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 5(3), 481-499.
- Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. *The Qualitative Report*, 10(2), 358-394.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Sonsel, Ö. B. ve Ömur, Ö. (2021). Post Covid-19 Metaphoric Perceptions of Preservice Music Teachers on the Concepts of "Distance Education, Home, Graduation, University and Future". *World Journal of Education*, 11(5), 1-16. doi:10.5430/wje.v11n5p1
- Süzük, E. ve Akıncı, T. (2022). Öğretmen Adaylarının Covid-19 Pandemisi Sürecinde Çevrimiçi Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi: Bir Metafor Analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56, 209-232. doi: 10.15285/maruaebd.1090805
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1) , 25-34 . doi: 10.32329/uad.711110
- Topalsan Kınık, A. ve Demir, Ş. (2022). Examining Gifted Students' Perceptions about COVID-19 and Distance Education Through Metaphors. *Kastamonu Education Journal*, 30(3), 512-519. doi: 10.24106/kefdergi.814687
- Topkaya, Ö., Benli, A. ve Cerev, G. (2021). Online Distance Learning During Covid-19 Pandemic: An Empirical Analysis Over the Students' Opinions. *Journal of Economy Culture and Society*, 64, 207-231. <https://doi.org/10.26650/JECS2021-862821>
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim (1. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2021). Metaphorical perceptions about being a teacher in Turkey during the Pandemic period. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(Special Issue), 67-82. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.4.653>
- YÖK (2020a, Mart 18). YÖK Başkanı Saraç Üniversitelerde Verilecek Olan Uzaktan Eğitime İlişkin Açıklama Yaptı. 10 05, 2022 tarihinde Covid-19 Bilgilendirme sitesi: <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf> adresinden alındı
- YÖK (2020b, Temmuz 30). YÖK "Küresel Salgında Yeni Normalleşme Süreci" Rehberini Yayımladı. 10 05, 2022 tarihinde Covid-19 Bilgilendirme sitesi: <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/27-kuresel-salginda-yeni-normallesme-sureci-rehberi-yayimlandi.pdf> adresinden alındı
- Zhou, G. ve Xu, J. (2007). Adoption of educational technology: How does gender matter? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 140–153.






## Öğretmen Adaylarının Pandemi Sürecinde Ortaya Çıkan Kavramlarla İlgili Argümanları ile Bilimin Doğasına Yönelik İnanışlarının ve Eleştirel Düşünme Standartlarının İncelenmesi

### Investigation of Pre-service Teachers' Arguments regarding the Concepts Emerged during the COVID-19 Pandemic and Their Beliefs on the Nature of Science and Critical Thinking Standards

Ayberk BOSTAN SARIOĞLAN  Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, abostan@balikesir.edu.tr

Handan ÜREK  Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, handanurek@balikesir.edu.tr

---

Bostan Sarioğlan, A. ve Ürek, H. (2022). Öğretmen adaylarının pandemi sürecinde ortaya çıkan kavramlarla ilgili argümanları ile bilimin doğasına yönelik inanışlarının ve eleştirel düşünme standartlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 225-250.

Geliş tarihi: 30.05.2022

Kabul tarihi: 17.12.2022

Yayımlanma tarihi: 28.12.2022

**Öz.** Bütün dünyayı etkisi altına alan COVID-19 Pandemisi ile birlikte çeşitli sosyobilimsel konular tartışmaya açılmış ve bilim insanları da dahil olmak üzere bazı konularda fikir birliğine ulaşamamıştır. Bu düşünceden yola çıkarak mevcut çalışmada, öğretmen adaylarının pandemi döneminde ortaya çıkan kavramlar ile ilgili argümanlarını ve bu kavramları tartışmalarının onların bilimin doğasına yönelik inanışları ile eleştirel düşünme standartlarına etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Karma desene göre gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini, Marmara Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 23 fen bilgisi öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, 'Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği', 'Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği' ve 'Argümantasyon Görüş Formu' kullanılmıştır. Uygulama süreci beş hafta sürmüş olup bu süreçte öğretmen adayları; COVID-19 ve normal grip, hastalığın tespitinde PCR testi kullanımı, maske kullanımı, tedavi sürecinde ilaç kullanımı ve hastalığa karşı geliştirilen aşular ile ilgili bilimsel açıklamaları ile gerekçelerini, bunun yanında eğer varsa karşıt görüşe yönelik savlarını sunmuşlardır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının pandemi sürecinde ortaya çıkan bu kavramları tartışmaları, onların bilimin doğası inanışlarında anlamlı bir artış sağlarken eleştirel düşünme standartları üzerinde ise etkili olmamıştır. Öğretmen adaylarının argümanlarının kalitesinin genel olarak ilerleyen haftalar boyunca yükseldiği tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğretmen adaylarının daha uzun süreler boyunca farklı güncel sosyobilimsel konuları tartışmalarının onların eleştirel düşünme standartları üzerindeki etkilerine odaklanılması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** "Argümantasyon kalitesi", "Bilimin doğası", "Eleştirel düşünme", "Öğretmen adayları", "Pandemi".

**Abstract.** Due to the COVID-19 Pandemic, several socio-scientific issues are on discussion across the world with no consensus including the scientists. Considering these issues, this study aims to explore teacher candidates' arguments on the concepts which emerged during the COVID-19 Pandemic in addition to the effect of discussing those concepts on their nature of science beliefs and critical thinking standards. For this reason, a mixed study was conducted with the participation of 23 science teacher candidates studying at a governmental university in Marmara Region. Data collection instruments included 'Nature of Science Beliefs Scale' and 'Critical Thinking Standards Scale' in addition to the 'Argumentation Opinion Form'. The study process lasted for five weeks. During the study, the participants provided their scientific explanations and reasons for COVID-19 and normal flu, using

PCR to test COVID-19, wearing masks, using medication for the treatment of the disease and the vaccines. Also, they could provide their arguments opposed to the counter opinions. As a result of the analyses, it was determined that discussions of teacher candidates caused a statistically significant increase on their nature of science beliefs whereas no effect was detected on their critical thinking standards. Moreover, the quality of participants' arguments was determined to improve with respect to the study weeks. Considering these results, it can be recommended that future studies might focus on the effect of relatively longer periods of different socio-scientific discussions on teacher candidates' critical thinking standards.

**Keywords:** "Argumentation quality", "Nature of science", "Critical thinking", "Teacher candidates", "Pandemic".

## Extended Abstract

**Introduction.** ‘Argumentation based science instruction’ can be asserted as one of the recent teaching approaches in science education considering its appropriateness with the subject to be taught. The research indicates that argumentation based science instruction is effective in terms of students’ learning, eliminating their misconceptions in addition to increasing their motivations and raising the quality and quantity of their arguments. Besides, the use of arguments in science education is closely related to the critical thinking standards. Critical thinking makes one of the main aims of science education and indicates thinking in a planned manner towards an aim. It is thought that COVID-19 Pandemic which emerged in the beginning of 2020 provided several subjects which can be considered in terms of socio-scientific issues for science educators and researchers. Thus, all societies discussed on the concepts of quarantine-isolation, normal flu-COVID-19, masks and social distancing in their daily lives.

Socio-scientific issues can be dealt with the help of nature of science. So, it is important for science teacher candidates to understand the nature of science sufficiently. In this perspective, the present study aims to investigate the arguments of science teacher candidates regarding several concepts which emerged during COVID-19 Pandemic and intends to determine the effect of their discussions regarding those concepts on their nature of science beliefs and critical thinking standards.

The research questions are as follows:

- 1) Is there a statistically significant difference between their pre and post-nature of science beliefs considering the argumentation process?
- 2) Is there a statistically significant difference between their pre and post-critical thinking standards considering the argumentation process?
- 3) How are teacher candidates’ arguments in the argumentation process related to the concepts which emerged during COVID-19 Pandemic?

**Method.** Embedded design of mixed study was utilized in the present study. The quantitative part of the study included one group pre-test – post-test model whereas the qualitative part included opinion forms which were filled by the participants for each discussion subject. The study group consisted of 23 second year science teaching students at a governmental university in Marmara region. The study was conducted in terms of ‘Issues Based on Science and Technology’ course which is a field elective course. Quantitative data of the study were collected with pre and post-application of ‘Nature of Science Beliefs Scale’ and ‘Critical Thinking Standards Scale’. In the qualitative part of the study, the teacher candidates were ensured to carry on discussions and indicate their opinions on several concepts which emerged during COVID-19 Pandemic. Those subjects included (i) the difference of COVID-19 and normal flu, (ii) the reliability of using PCR to test COVID-19, (iii) the efficiency of wearing masks to prevent COVID-19, (iv) the efficiency of medication used for COVID-19 treatment, and (v) the use of vaccines against COVID-19. The participants wrote their opinions on those subjects during five weeks on their argumentation opinion forms. Due to the normal distribution of study data, independent sample t-tests were utilized to compare pre and post-test applications. Besides, descriptive statistics were used to analyze data obtained from argumentation forms.

**Results.** The analyses indicated a statistically significant differentiation between pre and post-nature of science beliefs of teacher candidates as a result of their discussions regarding the concepts which emerged during COVID-19 Pandemic ( $t(22)=.337, p<.05$ ). Thus, the average of post-test scores raised to  $\bar{x}=3.94$  whereas the average of pre-test scores was  $\bar{x}=3.01$ . On the other hand, no significant difference was detected between their pre and post-critical thinking standards ( $t(22)=1,676, p>.05$ ). The average of pre-test score was determined to be  $\bar{x}= 3.251$  whereas post-test average was  $\bar{x}=3.315$ . When the participants’ arguments were investigated, it can be stated that the argumentation quality showed an increase in a general manner. In the first week, the participants made discussions on the

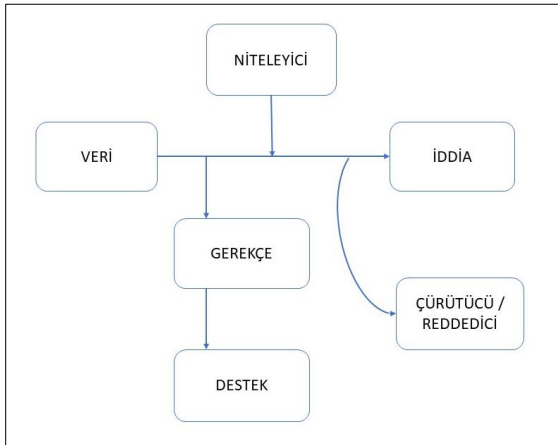
difference of COVID-19 from normal flu. As a result, seven teacher candidates' opinions were in the category of 'justification with no grounds' and seven participants were in the category of 'justification with simple grounds'. Those categories were the most frequent categories. In the second week, the reliability of PCR tests were addressed in addition to the use of those tests in younger children and babies. Consequently, eight participants presented arguments in the category of 'justification with elaborated grounds and a counterposition'. In the third week, the efficiency of wearing masks in order to be protected from the disease as well as the use of masks by younger children were discussed. Five participants' opinions were in the category of 'justification with elaborated grounds' as well as other five participants in the category of 'justification with elaborated grounds and a counterposition'. In the fourth week, the discussions on the efficiency of medication for the treatment of the disease showed that the most frequent category was 'justification with elaborated grounds and a counterposition' with eight participants in this category. In the final week, the discussion of COVID-19 vaccines resulted in the most frequent category as 'justification with elaborated grounds' and nine participants explained their views with those elaborated grounds.

**Discussion and Conclusion.** To conclude, this study focused on the instruction of several socio-scientific issues which emerged during the COVID-19 Pandemic by using argumentation based science teaching with the attendance of science teaching students in terms of 'Issues Based on Science and Technology' course during five weeks. The first result of the study asserts a significant increase in teacher candidates' nature of science beliefs. This result might stem from the fact that the participants had an opportunity to observe how the same situation can be explained differently by different experts and so, they comprehended that scientific knowledge might change over time. The second result of the study indicates a slightly increase in the participants' critical thinking standards. However, this is not a meaningful increase. The final result of the study demonstrates a general improvement in the quality of the participants' arguments with respect to the weeks. In the light of the study findings, future studies might be recommended to address the effect of longer periods of different socio-scientific issue discussions on the critical thinking standards of teacher candidates.

## Giriş

Etkili fen eğitiminde, öğretilecek konuya uygunluğu göz önünde bulundurulduğunda güncel yaklaşımlar arasında 'argümantasyona dayalı fen öğretimi'nin öne çıktığı fark edilmektedir. Yabancı alanyazından dilimize uyarlanan bu yaklaşım, 'argümantasyon tabanlı bilim öğrenme' şeklinde de ifade edilmektedir (Ceylan, 2010; Günel, Akkuş & Özer-Keskin, 2010). Bu yaklaşımda argümantasyon, akıl yürütme süreci içeren ve eleştirel düşünme becerisini geliştiren bir söylem şekli olarak tanımlanmaktadır (Ogan-Bekiroğlu & Eskin, 2012). Başka bir ifade ile argümantasyon, bilgiyi doğrulama ve kanıtlamadır (Gülen, 2020). Bilimsel argümantasyon ise bir topluluğu oluşturan bireylerin; çalışmaları kapsamındaki olguları söylemler aracılığı ile anlamlandırmak, değerlendirmek, eleştirmek, meydan okumak ve gözden geçirmek amacıyla bir araya gelmeleri sonucu gerçekleştirdikleri sosyal bir etkinlik şeklinde açıklanmaktadır (Berland & Reiser, 2011). Fen öğretiminde bilimsel argümantasyon kullanımı ile öğrencilerin müzakere süreci kullanmaları teşvik edilir, öğrenciler kanıta dayalı iddialar geliştirir ve bunları savunurlar (Governor, Lombardi & Duffield, 2021).

Argümantasyon konusunda en etkin bilim insanlarının birisi Stephan E. Toulmin'dir (Gülen, 2020). Toulmin (1958), argümantasyon konusunda ileri sürdüğü modeli 'The Uses of Argument' isimli eserinde açıklamakta olup Şekil 1, bu modeli görsel olarak ifade etmektedir.



Şekil 1. Toulmin Argümantasyon Modeli (Toulmin, 1958)

Toulmin Argümantasyon Modeli'nin anlaşılması için bazı kavramların açıklanması gerekmektedir. Bu modelde bulunan argümanlar; bir iddiayı, bu iddiayı destekleyen verileri, veriler ile iddia arasında bağlantı kuran gerekçeyi, gerekçeyi güçlendiren destekleri ve iddianın geçerli olmayacağı durumları belirten çürütücüleri (reddedicileri) içerir (Simon, 2008). Bunun yanında, araştırmacı, argümanlardan varılan sonuçların güvenilirlik derecesini artıran niteleyicilerden bahsetmektedir. Bu kavramların daha net bir şekilde anlaşılabilmesi için Toulmin tarafından Harry ismi ile sıralanan örnekler, şöyle belirtilmektedir (Nussbaum, 2011):

1. Harry muhtemelen İngiliz yurttaşıdır (iddia) çünkü
2. Harry, Bermuda'da doğmuştur (veri) ve
3. Bermuda'da doğanlar genellikle İngiliz yurttaşıdır (gerekçe)
4. İlgili İngiliz yasaları nedeniyle (destek)
5. Vatandaşlığa kabul edilen bir Amerikalı olmadıkça ya da her iki ebeveyni de uzaylı olmadıkça (çürütücüler/reddediciler)
6. Sonuç olarak, Harry muhtemelen İngiliz yurttaşıdır (niteleyici) ve bu kesin değildir. Bu sonuç, istisnaya tabidir.

Toulmin modeli, öğrenci merkezli fen bilimleri eğitiminde öğrencilere farklı bakış açıları sunmakta ve bilginin yapılandırılmasında öğrencilere faydalar sağlamaktadır (Gülen, 2020). Modelin, alanyazında yapılan birçok araştırmaya konu edildiği görülmektedir.

Fen eğitiminde argümantasyonun fen bilimleri öğretmenlerinden (Günel, Kingır & Geban, 2012; Özcan, Aktamış & Hiğde, 2018; Sampson & Blanchard, 2012), öğretmen adaylarına (Governor, Lombardi & Duffield, 2021; Hiğde & Aktamış, 2017; Tümay & Köseoğlu, 2011; Yakmacı Güzel, Erduran & Ardaç, 2009); ortaokul seviyesindeki öğrencilerden (Bathgate, Crowell, Schunn, Cannady & Dorph, 2015; Berland & Reiser, 2011; Demirel, 2015; Kırbağ Zengin, Keçeci & Kırılmazkaya, 2012; Yeşildağ-Hasançebi & Günel, 2013) lise seviyesindeki öğrencilere (Lee vd., 2014; Ogan-Bekiroğlu & Eskin, 2012) kadar farklı katılımcılar ile gerçekleştirilen araştırmalara konu edildiği görülmektedir. Bu yaklaşımın öğrencilerin öğrenmeleri (Bathgate vd., 2015; Yeşildağ-Hasançebi & Günel, 2013), kavram yanılgılarının giderilmesi (Demirel, 2015), söylem sürecine katılma istekleri (Bathgate vd., 2015) ile argümanlarının niteliği ve niceliği (Ogan-Bekiroğlu & Eskin, 2012) üzerinde olumlu etkileri olduğu bildirilmektedir. Buna karşılık ABD’de yapılan bir araştırma sonucunda argümantasyonun öğrencilerin bilim öğrenmesinde etkili bir yol olarak algılandığı fakat öğretmenler tarafından argümantasyon kullanımında öğrencilerin yetenek düzeylerinin engel teşkil ettiği belirtilmektedir (Sampson & Blanchard, 2012). Özcan, Aktamış ve Hiğde (2018) tarafından ülkemizde fen bilimleri öğretmenleri ile yapılan bir çalışma sonucunda ise öğretmenlerin argümantasyonu derslerinde yaygın olarak kullanmadıkları ve bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ifade edilmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin derslerinde argümantasyonu etkili bir şekilde kullanabilmelerine yönelik becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretimde argümantasyon kullanımı ile eleştirel düşünme becerileri arasında sıkı bir bağlantı vardır. Eleştirel düşünme, düşünme becerilerinin bir kısmını oluşturmaktadır olup genel bir beceridir (Byrne & Johnstone, 1987). Ayrıca, eleştirel düşünme, 21. yüzyıl becerileri arasında da sayılmaktadır (Geisinger, 2016). Bu nedenle, bu becerinin kazanılması öğrencilerin yanı sıra toplumdaki bütün bireyler açısından önem taşımaktadır. Bireylerin bağımsız kararlar alabilmelerinde ve olaylara eleştirel yaklaşabilmelerinde etkili olan eleştirel düşünme, hem felsefi hem de bilişsel temellere sahiptir (Doğanay, Akbulut-Taş & Erden, 2007). Dolayısıyla, alanyazında eleştirel düşünme ile ilgili farklı alanlardaki araştırmacılar tarafından yapılmış tanımlar ile karşılaşılmaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde eleştirel düşünmenin bir amaca yönelik ve planlı bir düşünme süreci olduğu belirtilebilir (Çakan Akkaş, 2021). Bu çalışmada, eleştirel düşünme fen eğitimi çerçevesinde ele alınmaktadır. Nitekim fen eğitiminin temel amaçlarından birini öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması oluşturmaktadır (Holmes, Wieman & Bonn, 2015). Bu beceri, ülkemizde uygulanmakta olan Fen Bilimleri dersi öğretim programında da vurgulanmaktadır (MEB, 2018).

Daha önce ifade edildiği gibi eleştirel düşünmenin farklı alanlara yayılan temelleri sebebiyle üzerinde herkes tarafından kabul edilen bir tanım bulunmamaktadır. Bu nedenle; eleştirel düşünme hakkında felsefe, eğitim, psikoloji ve ekonomi gibi alanlardan 46 uzmanın katılımı ile gerçekleştirilen toplantılar sonucunda yayınlanan Delphi Raporu’nda eleştirel düşünmenin bilişsel beceri boyutu ile duyuşsal - eğilim boyutundan bahsedilmektedir (Facione, 1990). Bu raporda eleştirel düşünmenin bilişsel boyutu ile ilgili olarak uzmanların fikir birliğine vardığı beceriler ve alt beceriler şöyledir:

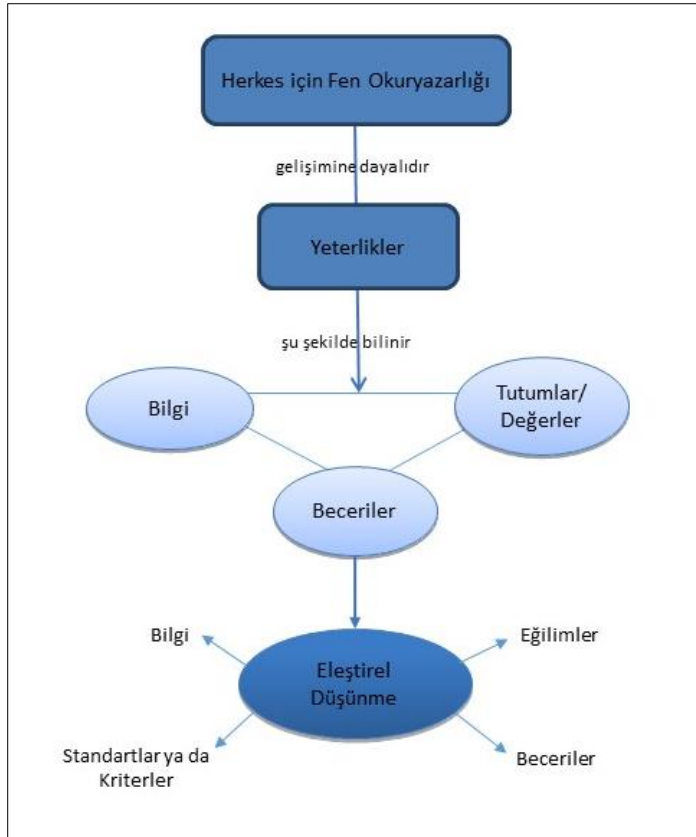
Tablo 1.

Eleştirel düşünmenin bilişsel boyutu (Facione, 1990)

Beceriler	Alt Beceriler
1. Yorum yapma	<ul style="list-style-type: none"><li>Kategorilere ayırma</li><li>Önemi çözümlenme</li><li>Anlamı netleştirme</li></ul>
2. Analiz	<ul style="list-style-type: none"><li>Fikirleri inceleme</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argümanları belirleme</li> <li>• Argümanları analiz etme</li> </ul>
3. Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İddiaları değerlendirme</li> <li>• Argümanları değerlendirme</li> </ul>
4. Çıkarımda bulunma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kanıtı sorgulama</li> <li>• Alternatifleri tahmin etme</li> <li>• Sonuç çıkarma</li> </ul>
5. Açıklama	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sonuçları ifade etme</li> <li>• Süreci doğrulama</li> <li>• Argümanları sunma</li> </ul>
6. Öz düzenleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kendi kendini değerlendirme</li> <li>• Kendi kendini düzeltme</li> </ul>

Tablo 1’de ifade edilen boyutlar göz önünde bulundurulduğunda eleştirel düşünmenin üst düzey düşünme becerileri ile ilişkili olduğu ve argümantasyona dayalı öğretim için bir temel oluşturduğu açıkça görülmektedir. Şekil 2’de ise fen sınıflarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir kavram haritası sunulmaktadır.



Şekil 2. Fen sınıflarında eleştirel düşünmeyi teşvik etmeye yönelik bir model (Vieira, Tenreiro- Vieira & Martins, 2011)

Şekil 2’ye göre fen okuryazarlığı; bilgi, tutum/değerler ve eleştirel düşünme becerileri gibi düşünme becerilerini içeren yeterliklerin geliştirilmesini ifade etmektedir (Vieira vd., 2011). Bu modele göre eleştirel düşünme, fen okuryazarlığı için anahtar kavramdır ve fen okuryazarlığı için gerekli olan bilgi, eğilim, standart ya da kriterler ile becerileri içerir. Dolayısıyla fen öğretiminde etkili sonuçlar elde edilebilmesinde argümantasyon süreci, eleştirel düşünme ya da fen okuryazarlığı gibi boyutlarda sağlanacak başarının birbirine bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Eleştirel düşünme becerilerinin kullanılması ve argümantasyona dayalı fen öğretiminin gerçekleştirilmesi ile sosyobilimsel konular arasında da sıkı bir ilişki kurulabilir. Nitekim argümantasyona dayalı fen öğretiminde sosyobilimsel konular rahatlıkla ele alınabilmektedir. Bu kapsamda; üreme ve genetik teknolojiler, iklim değişikliği (Morris, 2014), küresel ısınma (Sadler, Chambers & Zeidler, 2004), hayvan hakları, diyet ve obezite, kozmetik cerrahi, kök hücre araştırmaları, alkol/tütün kullanımı (Eastwood vd., 2012) gibi farklı konular yapılan araştırmalarda incelenmektedir. Bilimsel konuların bir kısmını oluşturan sosyobilimsel konular, öğretim maksatlı kullanılan ve doğası gereği tartışmalı olup muhtemel çözüm yolları için karar vermede akıl yürütülmesine ya da etik kaygıların değerlendirilmesine gerek duyulan, öğrencilerin diyalog içinde yer almalarını, tartışma ve münazara yapmalarını gerektiren konulardır (Zeidler & Nichols, 2009). Bir konunun sosyobilimsel konu olarak atfedilebilmesi için temel olarak bilimsel içerikle bağlantılı olması ve sosyal açıdan önem taşıması gerektiği belirtilmektedir (Eastwood vd., 2012). Bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, 2020 yılı başlarında ortaya çıkan COVID-19 Pandemisi'nin eğitimciler ve araştırmacılar için fen öğretiminde sosyobilimsel konular çerçevesinde ele alınabilecek bazı kavramların ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir.

COVID-19 ile ilgili bazı çalışmalar incelendiğinde, İtalya'da 1572 kişinin katılımı ile yapılan bir araştırma sonucunda insanların COVID-19 ile ilgili algılarının; yayılma, sağlık sorunları, virüsün sosyal ve ekonomik etkileri, virüsün kaynağı, korunma önlemleri, olumsuz duygular, karantina sürecinde hayat, sağlık hizmeti, insan ilişkileri, kurumlar ve kararlar gibi temalar altında toplandığı görülmüştür (Prati vd., 2021). Türkiye'de 100 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda ise öğrencilerin COVID-19 ile ilgili algılarının kavramsal temaları; bulaşıcılık, ölümcül, sosyal ortamdan uzaklaştırıcı, hastalık yapıcı, geç fark edilen ve diğer hastalıklar ile ilişkili şeklinde sıralanmıştır (Görgülü Arı & Arslan, 2020). Mısır'da 559 kişinin katılımı ile gerçekleştirilen başka bir araştırma sonucunda ise katılımcıların çoğunluğunun hastalığın tehlikeli olduğunu düşündükleri, hastalığın kendilerine veya aile bireylerine geçmesinden endişelendikleri ve bu durumun medyada abartılmadığını düşündükleri belirlenmiştir (Abdelhafız vd., 2020). Sonuç olarak pandemi süreci ile birlikte eğitim düzeyi ve bulunulan ülkeden bağımsız olarak bütün toplumların günlük yaşamına karantina-izolasyon, normal grip-COVID-19, maske takma, sosyal mesafe gibi kavramların girdiği belirtilebilir. Ayrıca, bu kavramlar bilimsel içerik ile ilgili olduğu kadar sosyal açıdan da önem taşımaktadır.

COVID-19'un toplum üzerindeki ekonomik, psikolojik, ulaşım ve çalışma hayatı gibi pek çok alan ile ilgili olumsuz etkileri bütün dünyada Dünya Sağlık Örgütü ve ülkelerdeki alan uzmanlarının önlem önerileri yardımıyla azaltılmaya çalışılmıştır. Ancak bu uygulamalar, hem bilim uzmanları hem de toplumdaki bireyler arasında tamamen kabul edilmemiş, farklı şekillerde algılanmıştır. Bütün bunlar, COVID-19'un sebep olduğu bir kriz olarak ifade edilmiş ve insanlık tarihinde sağlıkla ilgili güvenilir ya da güvenilir olmayan bu kadar çok kaynağın bulunduğu başka bir durumun olmadığı belirtilmiştir (Abel & McQueen, 2020). Bunun yanında medyada bu konuda çok fazla yanlış haber ve bilgilendirme de ortaya çıkmıştır (Bozkurt, 2021; Gölbaşı & Metintaş, 2020). Dolayısıyla COVID-19'un beraberinde getirdiği kavramların, argümantasyona dayalı fen öğretimi için çeşitli sosyobilimsel konular yarattığı söylenebilir.

Pandemi sürecinde ortaya çıkan kavramlara yönelik farklı görüşler geliştirmenin yanı sıra uzmanların bazı konular hakkındaki görüşlerinin zaman içinde değiştiği de fark edilmiştir. Örneğin pandemi başlangıcında Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) yaptığı açıklamada sadece hasta bireylerin maske takmasını tavsiye etmiş, hasta olmayan bireylerin maske takmasının faydadan çok zarar getireceğini vurgulamıştır (DW, 2020). Bu açıklamadan kısa bir süre sonra maske kullanımı ile ilgili bilgiler güncellenmiş ve DSÖ tarafından bu konuda bir doküman yayınlanıp hastalığın yayılmasını engellemek için maske kullanımı önerilmiştir (Martinelli vd., 2021). İlerleyen süreçte ülkemizde alınan önlemler çerçevesinde hasta ya da sağlıklı olma şartına bakmaksızın herkesin maske takması zorunlu tutulmuştur (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). DSÖ de aşı yaptırılsa da maske takılmasının gerektiğini açıklamıştır



(Euronews, 2021). Bu durum bilimin doğası çerçevesinde açıklanabilir. Nitekim bilimde her hatalı sonuç, bilim insanlarının nasıl çalıştıklarını ve güvenilir iddialar ileri sürdüklerini anlamak için bir fırsat doğurmaktadır (Allachin, 2012). Bilimin nasıl ortaya çıktığını ve bilim insanlarının nasıl çalıştıklarını anlamak, fen eğitiminde 'bilimin doğası' kavramı ile açıklanmaktadır ve bilimin doğasının öğretimi bütün sınıf seviyelerinde fen eğitiminin bir amacını oluşturmaktadır (Herman, Clough & Olson, 2013). Bilimin doğası kapsamında; bilimsel bilginin ve bilim insanlarının karakteristik özellikleri, bilimsel yayınlar, toplumun bilimi ve bilimin toplumu nasıl etkilediği gibi konular bulunmaktadır (Doğan Bora, Arslan & Çakıroğlu, 2006). Bu kapsamda verilen eğitim ile öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili işlevsel bir anlayış geliştirerek bilimle ilgili kamuda yer alan tartışmalara katılmaları, bilim politikalarına ve bilimsel araştırmalara dayalı olaylara yönelik fikir beyan etmeleri beklenir (Tala & Vesterinen, 2015).

Tarih içerisinde bilime karşı bakış açısında meydana gelen değişiklikler sonucunda geleneksel bilim anlayışının yerini çağdaş bilim anlayışının aldığı görülmektedir (Doğan Bora, Arslan & Çakıroğlu, 2006). Geleneksel bilim anlayışında bilim; objektif, evrensel, gözlem ve deneye dayalı, kesin gerçekleri ortaya çıkaran, olayları doğrulayan/kanıtlayan, tanımlanmış ve tek bir konu alanına sahip, kendine özgü metotları olan, sosyal ve kültürel değerlerden bağımsız/etkilenmeyen ve önyargıdan bağımsız olarak algılanır (Çakıcı, 2009). Bu bakış açısı ile bilim, sınırlı bir çerçevede ele alınmakta ve yaratıcılık, esneklik gibi bilimin gelişmesini destekleyen çeşitli özelliklerden yoksun bırakılmaktadır. Oysaki bilimin doğası alanında çalışan araştırmacılara göre bilimsel bilgi değişebilir, ampiriktir, teoriye dayalıdır; bilimsel bilgi kısmen insan çıkarımının, hayalgücünün ve yaratıcılığının bir ürünüdür; bilimsel bilgi üretildiği sosyal ve kültürel bağlama bağlıdır; gözlem ve çıkarım birbirinden farklı şeylerdir; bilim yapmak için dünya çapında geçerli tek bir yöntem bulunmamaktadır; bilimsel teoriler ve yasalar birbirinden farklı kavramlardır (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, & Schwartz, 2002). Bahsedilen kavramlar, bilim felsefecileri, bilim tarihçileri, bilim insanları ve fen eğitimcileri arasında tartışılmaktadır (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000).

Bilimin doğasının yeterince anlaşılması, özellikle ileride fen bilimleri alanında görev yapacak öğretmenler açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde; Turgut, Akçay ve İrez (2010) gerçekleştirdikleri çalışmada bilim-sözde bilim ayrımını ele alan bir bağlamın fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası inanışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının görüşlerinde genel olarak gelişmeler elde edilmiştir. Başka bir araştırmada, Kubilay Tatar ve Özenoğlu (2018) farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin öz yeterlikleri ile bilimin doğası öğretimine yönelik inanışlarını incelemişler ve öğretmen adaylarının puanlarında bazı farklılaşmalar tespit etmişlerdir. Buna göre son sınıflar, birinci sınıflara göre; bölümünü isteyerek seçen adaylar istemeyerek seçenlere göre; 'Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi' dersinin içeriğini yeterli bulanlar bulmayanlara göre istatistiksel açıdan daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Erdaş Kartal, Doğan, İrez, Çakmakçı ve Yalaki (2019) tarafından fen bilgisi öğretmenleri ile bir mesleki gelişim programının etkililiğini test etmek için yapılan araştırmanın başlangıcında öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin yetersiz olduğu ve kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Uygulanan program sonucunda ise öğretmenlerin bilimin doğasına yönelik görüşlerinde gelişmeler elde edilmiştir. Abd-El-Khalick ve Lederman (2000) ise fen bilgisi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin bilimin doğasına yönelik kavramalarını geliştirmek amacıyla yaptıkları uygulamaların etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmacılar yürüttükleri bu uygulamaları, örtük ve açık uygulamalar olmak üzere iki kategori altında toplamışlardır. Örtük uygulamalarda, bilimsel süreç becerileri eğitimi ile bilimsel sorgulamaya dayalı öğretim gerçekleştirilmiştir. Açık uygulamalarda ise bilim tarihi ve felsefesi kapsamında öğretim gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bazı eksiklikler tespit edilse de açık uygulamaların öğretmenlerin bilimin doğasına yönelik kavramalarını geliştirmede daha etkili olduğu bulunmuştur. Yukarıda bahsedilen sonuçlar, fen bilgisi öğretmenlerinin bilimin doğasına yönelik görüşlerini geliştirmeye yönelik araştırmaların gerekliliğini göstermektedir.

## Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bireylerin COVID-19 Pandemisi'ni anlayabilmesi ve pandemi ile mücadele edebilmesinde, fen eğitiminin önemi açıkça anlaşılmaktadır (Erduran, 2020). Aşı olmak, maske takıp kişisel hijyene dikkat ederek mikropların yayılmasına engel olmak gibi tedbirler dikkate alındığında bunların zaten fen derslerinde ele alınan konuların bir kısmını oluşturduğu fark edilmektedir. Nitekim fen eğitimi, günlük yaşamda gerçekleşen olaylar ile iç içe olup bu konulardan fen öğretiminde güncel bağlamlar olarak yararlanılabilir (Elmas, 2020). Böylece öğrencilerin konuları daha kolay öğrenmeleri, konulara karşı ilgi duymaları ve düşünme becerileri gibi çeşitli becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Bunun yanında, pandemi sürecinde ortaya çıkan tartışmalı kavramlar yani sosyobilimsel konular dikkate alındığında; yaşanan deneyimler, fen eğitimi için yeni bağlamlar oluşturabilir (Evren Yapıcıoğlu, 2020; Garcia-Carmona, 2021). Bu kapsamda öğrencilerin bu kavramlar ile ilgili görüşleri yani argümanları incelenebilir. Çünkü bu süreçte maske takılıp takılmaması, aşı olunup olunmaması, hastalığı belirlemede kullanılan test yönteminin etkililiği, hastalığın tedavisinde belirli ilaçların kullanılıp kullanılmaması gibi konular hem uzmanlar hem de toplum arasında görüş ayrılığı yaratarak birbirine zıt bakış açılarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bütün süreç boyunca da bu konular üzerinde tartışmalar devam etmiştir.

Yapılan çalışmalarda, bilimin doğasının nadiren etkili ve geçerli bir şekilde ele alındığı belirtilmektedir (Herman, Clough & Olson, 2013). Pandemi sürecinde aynı konunun farklı uzmanlar tarafından farklı şekillerde algılanabileceği gibi daha önce maske takma örneğinde bahsedildiği üzere aynı kişi ya da kurulun bir konuya yönelik bakış açısının da zaman içerisinde değişebileceği görülmüştür (DW, 2020; Martinelli vd., 2021). Dolayısıyla bu süreçten, bilimin doğası kapsamında argüman niteliğinin ve eleştirel düşünme standartlarının araştırılmasında yararlanılabilir. Bu düşüncelerden hareketle yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının COVID-19 Pandemisi sürecinde ortaya çıkıp yaşamımıza giren çeşitli kavramlar ile ilgili argümanlarının incelenmesi ve öğretmen adaylarının bu argümanları üzerine yaptıkları tartışmaların onların bilimin doğasına yönelik inanışları ile eleştirel düşünme standartları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Böylece, güncel ve önemli bir konunun fen eğitiminde nasıl ele alınabileceği ve gerçekleştirilen öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarına ne gibi katkılar sağlayabileceği belirlenerek alan eğitimine sunulacaktır.

Çalışmada ele alınan araştırma soruları şöyledir:

- 1) Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik inanışları anlamlı bir farklılık göstermiş midir?
- 2) Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartları anlamlı bir farklılık göstermiş midir?
- 3) Araştırma sürecinde öğretmen adaylarının COVID-19 Pandemisi'nde ortaya çıkan kavramlar ile ilgili argümanları nasıldır?

## Yöntem

### Çalışma Deseni

Bu çalışmada iç içe geçmiş karma desen kullanılmıştır. İç içe geçmiş karma desende, nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte veya art arda yürütülmektedir (Creswell, 2013). Çalışmanın nicel kısmında tek grup ön-test - son-test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmını ise doküman analizi yöntemi oluşturmaktadır.

## Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Marmara Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 23 fen bilgisi öğretmenliği programı ikinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının on beşi kadın, sekizi erkektir ve yaşları 18 ile 21 arasında değişmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları, ikinci sınıf seviyesinde verilmekte olan alan eğitimi seçmeli derslerinden 'Fen ve Teknoloji Kaynaklı Sorunlar' dersini almaktadır. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Böylece, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılması amaçlanmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010).

## Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel bölümünde uygulama öncesinde ön-test ve uygulama sonrasında son-test olarak 'Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği' ve 'Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği' kullanılmıştır. 'Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği', Özcan ve Turgut (2014) tarafından öğretmen adaylarına uygulanarak geliştirilmiş ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ön-test için .40, son-test için .48 olarak bulunmuştur. Bu ölçek, 5'li Likert türünde olup toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca, 'Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği' de Aybek vd. (2015) tarafından öğretmen adaylarına uygulanarak geliştirilmiş ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ön-test için .58, son-test için .47 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçek de 5'li Likert türünde olup toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Her iki ölçeğin de Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı asıl çalışmalarda .70 üzerinde olduğu için güvenilir olduklarına ve mevcut araştırmada kullanılmalarının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçekler uygulamadan bir hafta önce ön-test olarak, uygulama bittikten bir hafta sonra ise son-test olarak uygulanmıştır. Ön-test ve son-testlerin uygulama süreleri arasında altı haftalık bir zaman dilimi vardır.

Çalışmanın nitel bölümünde öğretmen adaylarının pandemi sürecinde ortaya çıkan kavramlar ile ilgili tartışmalar yapmaları sağlanmıştır. Öğretmen adayları her hafta 90 dakika olmak üzere toplam beş hafta süresince verilen konular ile ilgili açıklamalarını ve gerekçelerini tartışmışlardır. Dersin ilk 45 dakikasında verilen konu ile ilgili bilimsel açıklamalarını ve gerekçelerini, varsa karşıt görüşleri çürütmek için gerekçelerini araştırmışlar ve her bir öğretmen adayı görüşlerini argümantasyon görüş formuna yazmıştır. Dersin son 45 dakikasında ise bu kavramlar öğretmen adayları ile birlikte sınıf ortamında tartışılmıştır. Her hafta sırası ile koronavirüs ve gribin farklı hastalıklar olup olmadığı, koronavirüsün tespitinde PCR testi kullanılmasının güvenilirliği, koronavirüsten korunmak için maske takmanın yeterliği, koronavirüs tedavisinde kullanılan ilaçların etkililiği ve koronavirüsten korunmak için aşı olunması tartışılmıştır.

## Veri Analizi

Öğretmen adaylarına ön-test ve son-test olarak uygulanan 'Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği' ve 'Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği'nden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Shapiro-Wilk normallik testi, basıklık-çarpıklık değerleri ve P-P Plot grafikleri incelenmiştir. Çalışma grubu 23 kişiden oluştuğu ve 50 kişiden küçük olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). 'Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği'nden elde edilen verilerin Shapiro-Wilk normallik testi sonucuna göre p değeri .05'ten büyük olduğu için (ön-test için  $p=.063$ , son test için  $p=.538$ ) verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve veri analizinde parametrik testler kullanılmıştır. 'Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği'nden elde edilen verilerin Shapiro-Wilk normallik testi sonucuna göre p değeri .05'ten büyük olduğu için (ön-test için  $p=.764$ , son test için  $p=.811$ ) verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve veri analizinde parametrik testler

kullanılmıştır. Böylece ölçeklerin ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasında ilişkili örneklem için t-testinden yararlanılmıştır. Ön-test ve son-test puanları arasında fark olan ölçekler için Cohen-d etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Argümantasyon görüş formları betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde veriler analiz öncesinde belirlenen temalar kullanılarak özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu kapsamda, Sadler ve Fowler (2006) tarafından geliştirilen 'Argümantasyon Kalitesi Rubriği' kullanılmıştır. Argümantasyon Kalitesi Rubriği, iddia ve gerekçeye dayalı olup beş farklı seviyeden oluşmaktadır. Eğer öğretmen adayı cevabında gerekçe bildirmiyorsa 0 puan, temelsiz gerekçe sunuyorsa 1 puan, basit temelle gerekçe sunuyorsa 2 puan, ayrıntılı gerekçe sunuyorsa 3 puan, ayrıntılı temelle gerekçe ve karşıt görüş sunuyorsa 4 puan almıştır. Argümantasyon Kalitesi Rubriği'ne Tablo 2'de yer verilmektedir.

Tablo 2.

Argümantasyon kalitesi rubriği (Sadler & Fowler, 2006)

Seviye	Kategori
0	Gerekçe yok
1	Temelsiz gerekçe sunma
2	Basit temelle gerekçe sunma
3	Ayrıntılı gerekçe sunma
4	Ayrıntılı temelli gerekçe ve karşıt görüş

Her konudan elde edilen görüşlerin analizinde, o konunun tartışıldığı hafta derse katılan öğretmen adaylarının doldurduğu argümantasyon görüş formları dikkate alınmıştır. Bu nedenle her konu için analiz edilen argümantasyon görüş formlarının sayısı farklılık göstermektedir. Bunun yanında analiz sonuçlarında öğretmen adaylarının verdiği cevap örneklerine de yer verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının verdikleri cevapların kategorilerde yer alma durumunun haftalara göre değişimi grafik halinde gösterilmiştir.

Nitel verilerin analizinde, analizin güvenilirliği arttırmak için ikincil araştırmacı kullanılmıştır. İki araştırmacı ilk olarak birbirinden bağımsız bir şekilde öğretmen adaylarının görüşlerini argümantasyon kalitesi rubriğindeki kategorilere yerleştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerini kategorilere yerleştirme sürecinde araştırmacılar arası tutarlık katsayısının .92 olduğu belirlenmiştir (Miles & Huberman, 1994). Tutarlık yüzdesinin .70'den yüksek olması veri analizinin güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

## Uygulama Süreci

Uygulama süreci haftada iki ders saati olmak üzere toplam yedi hafta sürmüştür. İlk hafta çalışma grubuna ölçekler ön-test olarak uygulanmıştır. Beş hafta süresince öğretmen adayları ile her hafta bir konu olmak üzere, koronavirüs ve gribin farklı hastalıklar olup olmadığı, koronavirüsün tespitinde PCR testi kullanılmasının güvenilirliği, koronavirüsten korunmak için maske takmanın yeterliği, koronavirüs tedavisinde kullanılan ilaçların etkililiği ve koronavirüsten korunmak için aşı kullanılması güncel konuları sırası ile tartışılmıştır. Her derste ilk 45 dakika öğretmen adayları kendilerine verilen argümantasyon görüş formuna o haftaki konu ile ilgili araştırmalar yaparak fikirlerini yazmışlar ve kalan 45 dakikada ise fikirlerini sınıf ortamında tartışmışlardır. Son hafta olan yedinci hafta ise ölçekler öğretmen adaylarına son-test olarak tekrar uygulanmıştır.

## Etik ile ilgili Hususlar

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma gönüllülük esasına uygun olarak yürütülmüş ve katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Araştırma dahilinde kullanılan veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma için alınan etik kurul bilgileri; T.C. Balıkesir Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Etik Komisyonu 14.01.2022 tarihli ve 52899066/302.08.01/94226 sayılı belgede yer almaktadır.

## Bulgular

Bulgular bölümünde ‘Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği’ ve ‘Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği’nin analizinden elde edilen bulgular, nicel bulgular başlığı altında; Argümantasyon Görüş Formları’nın analizinden elde edilen bulgular ise nitel bulgular başlığı altında sırası ile yer almaktadır. İlk olarak, çalışmada uygulanan ölçeklerin analizinden elde edilen nicel bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

### Nicel bulgular

‘Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği’nin analizinden elde edilen bulgular, Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3.

‘Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği’nden elde edilen verilerin ilişkili örneklem t-testi ile analizinden elde edilen bulgular

Ölçüm	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p	Cohen-d
Ön-test	23	3.01	.233	22	0.337	.014	.53
Son-test	23	3.94	.213				

Öğretmen adaylarının pandemi döneminde ortaya çıkan kavramları tartışmalarının onların bilimin doğası inanışlarında ön-test-son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yarattığını göstermektedir ( $t(22)=0.337$ ,  $p<.05$ ). Öğretmen adaylarının uygulama öncesinde bilimin doğası inanışları ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{x}=3.01$  iken, pandemi döneminde ortaya çıkan kavramları tartışmaları sonrası  $\bar{x}=3.94$ ’e yükselmiştir. Bu bulgu bize pandemi döneminde ortaya çıkan kavramları tartışmalarının öğretmen adaylarının bilimin doğası inanışları ölçeğinden aldıkları puanlar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bilimin doğası inanışları ölçeği için Cohen-d etki büyüklüğü değeri .53 olarak hesaplanmış ve bu değer aradaki farkın orta etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

‘Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği’nin analizinden elde edilen bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.

'Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği'nden elde edilen verilerin ilişkili örneklem t-testi ile analizinden elde edilen bulgular

Ölçüm	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Ön-test	23	3.251	.149	22	1.676	.108
Son-test	23	3.315	.149			

Öğretmen adaylarının pandemi döneminde ortaya çıkan kavramları tartışmaları sonucunda eleştirel düşünme standartları ölçeğinden elde ettikleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t(22)=1.676, p>.05$ ). Öğretmen adaylarının uygulama öncesi eleştirel düşünme standartları puan ortalaması  $\bar{X}= 3.251$  iken, pandemi döneminde ortaya çıkan kavramları tartışmaları sonucunda bu değer,  $\bar{X}=3.315$  olmuştur. Uygulama sonrası öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartlarında çok az da olsa bir artış bulunmakla birlikte bu artış ön-test ve son-test arasında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu bulgu, pandemi döneminde ortaya çıkan kavramları tartışmanın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartları ölçeğinden aldıkları puanlar üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

### Nitel bulgular

Öğretmen adaylarının pandemi döneminde ortaya çıkan kavramları tartıştıkları ve görüşlerini yazdıkları argümantasyon görüş formlarının 'Argümantasyon Kalitesi Rubriği' ile analizinden elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 5.

Koronavirüsün normal gripten farkları konusunun analizinden elde edilen bulgular

Seviye	Kategori	Frekans	Öğrenci Kodu
0	Gerekçe yok	-	-
1	Temelsiz gerekçe sunma	7	Ö1, Ö10, Ö11, Ö13, Ö17, Ö19, Ö22
2	Basit temelle gerekçe sunma	7	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö15
3	Ayrıntılı gerekçe sunma	-	
4	Ayrıntılı temelli gerekçe ve karşıt görüş	6	Ö5, Ö8, Ö12, Ö14, Ö21, Ö23
Toplam		20	

Koronavirüsün normal gripten ayrı tutulup tutulmamasının tartışılmasının sonucunda elde edilen verilerin argümantasyon kalitesi rubriği ile analizinden elde edilen bulgulara göre bildirdiği görüşlerde gerekçe sunmayan öğretmen adayı ile karşılaşmamıştır. Bu konuda yedi öğretmen adayının görüşleri 'temelsiz gerekçe sunma' kategorisinde yer alırken, yedi öğretmen adayının görüşleri ise 'basit temelle gerekçe sunma' kategorisinde yer almıştır ve bunlar en sık karşılaşılan iki kategori olmuştur. 'Basit temelle gerekçe sunma' kategorisinde yer alan bir görüş bildiren Ö9'un cevap örneği aşağıdaki gibidir:

*Bilimsel Açıklamanız: Ayrı tutulmalıdır çünkü grip tedavi edilebilir bir hastalıktır ancak koronavirüsün kesin bir tedavisi yoktur. Grip için yan etkileri ve gripi geçirmedeki etkisi belirlenmiş ilaçlar bulunmaktadır ancak koronavirüs için kullanılan ilaçlar test aşamasındadır. Yani benzer hatta ayırt edilmesi zor hastalıklardır ancak koronavirüs daha tehlikelidir. Bu yüzden ayrı tutulmalıdır.*

*Gerekçe: COVID-19 için yaşam kaybı oranına bakıldığında mevsimsel gripten daha yüksek olduğu görülmektedir. COVID-19 sonucu ortaya çıkan yaşam kaybı oranının ortaya çıkması*

*biraz zaman alacaktır. COVID-19 ve gripi birbirinden ayırt etmeyi sağlayan çok belirgin belirti yoktur ve hastaneye başvuran hastaları muayene ederek bu iki hastalığı ayırt etmek kolay değildir. COVID-19'a yakalanan hastalarda gripten farklı tat ve koku alma kaybı yaşamakta ve ileri evrelerde ciddi nefes darlığı gelişmesi iki hastalığın farkı olarak tanımlansa da hastalara bu yönde kesin tanı konması güçtür.*

*Varsa karşıt görüşü çürütmek için gerekçeleriniz: -*

Bu konuda ayrıntılı gerekçe sunan öğretmen adayı ile karşılaşılmamıştır. Altı öğretmen adayı ise görüşlerini açıklarken ayrıntılı temelli gerekçe kullanıp karşıt görüşleri çürütmek için argümanlar sunmuşlardır.

Tablo 6.

Koronavirüsün tespitinde PCR testi kullanılması konusunun analizinden elde edilen bulgular

Seviye	Kategori	Frekans	Öğrenci Kodu
0	Gerekçe yok	2	Ö13, Ö15
1	Temelsiz gerekçe sunma	4	Ö1, Ö2, Ö6, Ö11
2	Basit temelle gerekçe sunma	2	Ö4, Ö16
3	Ayrıntılı gerekçe sunma	4	Ö3, Ö5, Ö17, Ö22
4	Ayrıntılı temelli gerekçe ve karşıt görüş	8	Ö7, Ö8, Ö12, Ö14, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23
	Toplam	20	

Tablo 6'ya göre koronavirüs tespitinde PCR testi kullanılmasının ve PCR testinin küçük yaşta çocuklara ve bebeklere uygulanmasının doğruluğunun tartışılması sonucu elde edilen bulgularda, iki öğretmen adayının sunduğu görüşlerin gerekçe yok kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Bu konuda dört öğretmen adayının görüşlerinde temelsiz gerekçeler ile karşılaşılırken, iki öğretmen adayı ise basit temeller ile gerekçeler sunmuşlardır. Öğretmen adaylarından dördü ayrıntılı gerekçe sunarken, sekiz öğretmen adayı görüşlerini ayrıntılı temelli gerekçeler ile açıklarken karşıt görüşleri çürütmek için de argümanlar sunmuşlardır. 'Ayrıntılı gerekçe sunma' kategorisinde yer alan bir görüş bildiren Ö5'in cevap örneği şu şekildedir:

*Bilimsel Açıklamanız: Koronavirüs tespitinde PCR testi yapılmalıdır. PCR testi bugün bilinen en güvenilir tanı testidir. PCR vücutta herhangi bir virüs veya bakterinin miktarı çok az olsa bile belirlenmesini sağlayan ileri bir tanı yöntemidir. Koronavirüste de virüs miktarının çok az olduğu durumlarda da ortaya çıkarılması önemlidir çünkü erken tanı alınabilir ve tedaviye başlanabilir. Çok hassastır, çok az sayıdaki mikrobi bile tespit eder. PCR testinde yaş sınırlaması yoktur, bebeklerde ve yaşlılarda da kullanılabilir.*

*Gerekçe: PCR testinde doğru sonuç elde edebilmek için örnekler doğru şekilde ve doğru zamanda alınmalıdır. Hastalığın ilk haftası boğazdan ve burundan alınması gerekir. Diğer haftada hastalık ilerleyince, ciğerlere inince boğazdan alınan yanlış sonuç verebilir. O yüzden diğer haftada balgam yoluyla alınması gerekmektedir. Bu yüzden alınan örneğin uzman kişiler tarafından alınması hayati önem taşımaktadır. PCR testi hassas olduğu için avantajlıdır. Radyoaktivite maruziyetini azalttığı için de avantajlıdır. PCR testlerinin kesin doğruluğunu tespit etmek zordur. Dr. Robert Schmerling'in raporuna göre bildirilen yanlış negatiflik oranı %2 ile %37 arasında olup yanlış pozitiflik oranı ise %5 veya daha düşüktür. Bunun nedeni PCR testinin çok hassas olup eski enfeksiyonlardan kalan ölü virüsleri de tespit etmesi olduğu da düşünülmektedir.*

*Varsa karşıt görüşü çürütmek için gerekçeleriniz: -*

Tablo 7.

Maskenin koronavirüsten korumakta yeterliği konusunun analizinden elde edilen bulgular

Seviye	Kategori	Frekans	Öğrenci Kodu
0	Gerekçe yok	-	-
1	Temelsiz gerekçe sunma	2	Ö13, Ö19
2	Basit temelle gerekçe sunma	5	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö11
3	Ayrıntılı gerekçe sunma	5	Ö5, Ö7, Ö9, Ö15, Ö17
4	Ayrıntılı temelli gerekçe ve karşıt görüş	5	Ö8, Ö12, Ö14, Ö21, Ö23
	Toplam	17	

Tablo 7'ye göre koronavirüsten korunmak için maske takmanın yeterli olup olmadığı ve küçük yaştaki çocukların maske takmasının uygun olup olmadığının tartışılması sonucunda 'gerekçe yok' kategorisinde yer alan görüş belirten öğretmen adayı ile karşılaşılmamıştır. İki öğretmen adayının görüşleri 'temelsiz gerekçe sunma' kategorisinde yer almıştır. Bu kategoride yer alan bir görüş bildiren Ö19'un cevap örneği şu şekildedir:

*Bilimsel Açıklamanız: Yapılan araştırmalar sonucunda maskenin koruyucu olduğu kanıtlanmıştır. Kapalı yerlerde açık alanlara göre bulaş riski daha fazladır. Korona virüsün bulaşma riski havadaki partiküllerin miktarına göre değişmektedir. Bu partiküllerin belirli bir bölgedeki yoğunluğu ve kişinin bu virüs yoğunluğuna ne kadar süre maruz kaldığına bağlı olarak değişmektedir. Virüs taşıyan kişiler çok iyi havalandırılmayan alanlarda bulaş riskini artırmaktadır.*

*Gerekçe: Maske kullanmazsak virüs bize bulaşabilir ve hem kendi sağlığımız hem de yakın çevremiz için oldukça riskli olur. Kendi önlemlerimizi virüs için almamız gerekiyor.*

*Varsa karşıt görüşü çürütmek için gerekçeleriniz: -*

Diğer kategoriler olan 'basit temelle gerekçe sunma', 'ayrıntılı gerekçe sunma' ve 'ayrıntılı temelli gerekçe ve karşıt görüş' kategorilerinde eşit sayıda öğretmen adayının görüşü yer almıştır.

Tablo 8.

İlaçların koronavirüs tedavisinde etkililiği konusunun analizinden elde edilen bulgular

Seviye	Kategori	Frekans	Öğrenci Kodu
0	Gerekçe yok	-	-
1	Temelsiz gerekçe sunma	2	Ö17, Ö19
2	Basit temelle gerekçe sunma	5	Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö13
3	Ayrıntılı gerekçe sunma	5	Ö1, Ö12, Ö15, Ö20, Ö22
4	Ayrıntılı temelli gerekçe ve karşıt görüş	8	Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö18, Ö21, Ö23
	Toplam	20	

Öğretmen adaylarının kullanılan ilaçların koronavirüs tedavisinde etkili olup olmadığını tartışmaları sonucunda argümantasyon görüş formlarına yazdıkları görüşlerin analizinden elde edilen bulgularda, öğretmen adaylarının hepsi bilimsel açıklamalarında gerekçe sunmuştur. İki öğretmen adayının açıklamalarında temelsiz gerekçeler ile karşılaşılmıştır. Basit temelle gerekçe sunan beş öğretmen adayı olduğu gibi ayrıntılı gerekçe sunan beş öğretmen adayı vardır. En sık karşılaşılan kategori ise 'ayrıntılı temelli gerekçe ve karşıt görüş' kategorisi olmuş ve sekiz öğretmen adayı ayrıntılı gerekçelerinin yanında karşıt görüşleri çürütmek için de gerekçeler sunmuştur. Bu kategoride yer alan bir görüş bildiren Ö7'nin verdiği cevap örneği şu şekildedir:



*Bilimsel Açıklamanız: Favipiravir ilacı RNA virüslerine karşı kullanılmak üzere geliştirilmiş antiviral bir ilaçtır. Bu ilaç SARS ve influenza gibi hastalıkların tedavisinde de denenmiştir. Bu ilaç uzun yıllardır kullanılmakta, etkinliği ve yan etkileri bilinmektedir. Hâlihazırda koronavirüsün tedavisinde %100 etkili bir ilaç mevcut olmasa da şu anda bilinen en etkili olan Favipiravir hammaddeli ilaçlardır. Ülkemizde Favipiravir hammaddesi kullanılarak üretilen dört ilaç kullanılmaktadır.*

*Gerekçe: Şu anda kullanılan, koronavirüse yönelik bir tedavi yöntemi mevcut değildir. Hastalıkla, vücudun geliştirdiği bağışıklıkla mücadele edilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Hastalığa yönelik uygulanan tedaviler; oksijen takviyesi, kan değerlerini destekleyen ilaçlar veya diğer bakteriyel enfeksiyonları tedavi etmek için kullanılan antibiyotikler gibi destekleyici önlemleri kapsamaktadır. Tedavi COVID-19'a yakalanan hastanın vücudunun virüse karşı mücadelesini desteklemeye ve ağır belirtilerin etkilerini azaltmaya yöneliktir.*

*Varsa karşıt görüşleri çürütmek için gerekçeleriniz: Tedavi sabah-akşam olmak üzere sekizer ilaçla başlıyor ve bu kadar ilaç almak da insanların endişelenmesine neden oluyor. İlaçların bir tanesi 200 miligramdır, sabah ve akşam sekizer adet içildiğinde toplamda 3 bin 200 miligram ilaç alınmaktadır. Bazı enfeksiyonlarda günlük iki ila üç bin miligram antibiyotik kullanılması gereken durumlarla karşılaşıyor. Bu durum karaciğer, böbrekler ve bağırsakta çeşitli yan etkilere neden olabiliyor. Koronavirüs ilaçlarının sayılan bu yan etkiler haricinde herhangi bir yan etki durumu olmadığı bilinmektedir. Çin'de yapılan bir çalışma, Favipiravir kullanımının 11 günlük hastaneye yatış süresini dört güne indirdiği belirtilmektedir. Ayrıca tomografide belirlenen COVID sonucu oluşan akciğer lezyonlarında %35 iyileşme olduğu görülmüştür. Sayılan bu nedenle de ilaç kullanılması hastalığın tedavisinde etkilidir ve ilaç kullanmanın hastalığı tedavi etmede etkili olmadığı görüşünü çürütmektedir.*

Tablo 9.

Aşı olmanın koronavirüse karşı etkililiği konusunun analizinden elde edilen bulgular

Seviye	Kategori	Frekans	Öğrenci Kodu
0	Gerekçe yok	-	-
1	Temelsiz gerekçe sunma	1	Ö1
2	Basit temelle gerekçe sunma	5	Ö2, Ö3, Ö10, Ö13, Ö19
3	Ayrıntılı gerekçe sunma	9	Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö17, Ö18, Ö20 Ö22
4	Ayrıntılı temelli gerekçe ve karşıt görüş	7	Ö7, Ö8, Ö9, Ö14, Ö15, Ö21, Ö23
	Toplam	22	

Aşı olmanın koronavirüsten korunmada yeterli olup olmadığının tartışılması sonucunda 'gerekçe yok' kategorisinde yer alan öğretmen görüşü ile karşılaşmamıştır. Sadece bir öğretmen adayı temelsiz gerekçe sunarken, beş öğretmen adayı ise basit temelle gerekçeler sunmuştur. Bu konuda en sık karşılaşılan kategori 'ayrıntılı temelle gerekçe sunma' kategorisi olmuş ve dokuz öğretmen adayı görüşlerini ayrıntılı gerekçeler ile açıklamışlardır. Yedi öğretmen adayı ise görüşlerini ayrıntılı gerekçeler ile açıklarken karşıt görüşü çürütmek için argümanlar sunmuşlardır. Bu kategoride görüş bildiren Ö14'ün cevap örneği aşağıdaki gibidir:

*Bilimsel Açıklamanız: Aşı, hastalık yapan virüsün zayıflatılmış halinin vücuda verilmesi ve vücudun bu virüse karşı direnç geliştirmesi olarak tanımlanabilir. İnsanların aşı olma nedenleri arasında çok çeşitli nedenler vardır. Bağışıklık sistemimizde hastalıklar ile savaşan bağışıklık hücreleri vardır. Bu hücreler, hastalık yapan virüsü tanıdığı anda virüs vücuda girdiği zaman virüs ile mücadele edebilir. Korona aşısı ortaya çıktığından beri en sık kaç doz aşı olmamız gerektiği ve bu dozları hangi aralıklar ile vurulmamız gerektiği soruları sorulmaktadır. Bilim insanlarının ortak kanısı koronavirüs aşısının 1. ve 2. dozları arasında 28 günlük bir süre olması gerektiğidir. İkinci doz, birinci dozdan yaklaşık dört hafta sonra*

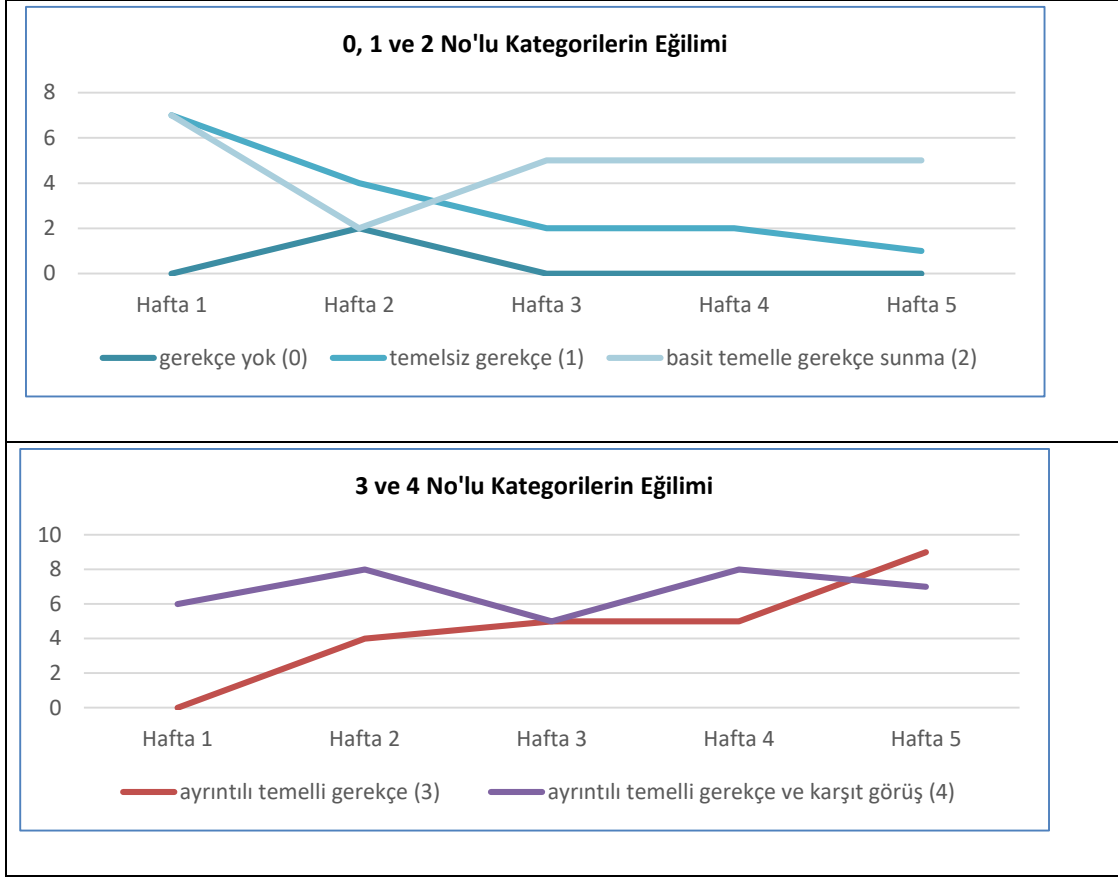
uygulanmakta ve birinci doz aşının etkinliğini artırmaktadır. İlk doz aşı vücudun antikor seviyesini belirli bir oranda artırırken ikinci doz aşı ise antikor seviyesini önemli bir ölçüde artırmaktadır. İkinci doz aşı yapılmadığında ise vücuttaki antikor seviyesi giderek azalıyor ve bireyi hastalıktan koruma oranı azalıyor. İki doz aşı ise daha kalıcı ve daha uzun bir süre bağışıklık sağlamada etkili oluyor. Buradan hareketle hangi aşı türü tercih edilirse edilsin koronavirüs aşısını en az iki doz yaptırmak gerekiyor. Aşılar, vücutta bağışıklık sistemini aktive ederek insanları hastalıklara yakalanmaktan koruyor. Aşıların COVID varyasyonlarına karşı etkiliği de araştırılmaktadır.

*Gereke:* Oxford Üniversitesi tarafından geliştirilen koronavirüs aşısının insan üzerindeki denemelerinin ilk sonuçları aşının güvenli olduğuna ve bağışıklık sistemini virüse karşı eğitebileceğine işaret ediyor. 1077 kişi üzerinde yapılan denemeler, aşının insan bedeninin antikor ve koronavirüse karşı savaşacak akyuvarlar üretmesini sağladığını gösterdi. Aynı şekilde ben de koronavirüs sürecinde aşının yapılması gerektiğini düşünüyorum. Böylelikle aşı olarak kendi sağlığımız ve toplum sağlığı için önlem almış oluyoruz. Aşının belli aralıklarla tekrarlanması, vücudumuzdaki antikorların virüsü tanımasını ve ona karşı vücudumuzu korumasını sağlar. Ne kadar yan etkisi olsa da aşıların yan etkisinden çok faydası bulunmaktadır. Aşının, salgının yayılmasında veya önlenmesinde etkili olduğunu düşünmüyorum. Aşı olarak toplumsal bağışıklık sağlamış oluyoruz. Bazı varyantlara karşı aşıların etkili olduğunu, bazılarına karşı ise etkili olamayacağını, o varyantlar için yeni aşı çıkarılması gerektiğini düşünüyorum.

*Varsa karşıt görüşü çürütmek için gerekçeleriniz:* İngiltere hükümetinin bilim danışmanı Sir Patrick Vallance, hastaneye kaldırılanların %40'ının iki doz aşı olmuş kişiler olduğunu belirtmiştir. Aşı olmuş bireylerin de hastalanması ve hatta semptomlarının ağırlaşması sonrası hastanede tedavi görmekte olması, aşıların işe yaramadığı şeklinde algılara neden olmaktadır. Bilim insanları ise vaka sayılarına ve aşı olan hastaların hastaneye yatma oranlarına bakarak aşıların hastalıktan korunmada yeterli olmadığını söylemenin doğru olmadığını belirtiyor. Bilim insanları, COVID-19 dahil şu anda kullanılan hiçbir aşının %100 koruyucu olmadığını ve aşı olan kişilerin de hastalığa yakalanabileceğini belirtmektedir. Elde edilen verilere göre aşılama oranı arttıkça hastalığı ciddi yan etkiler ile atlatılma ve ölüm riskinin ciddi oranda azaldığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının argümanları, daha alt düzeylerde kalan ilk üç kategori ve daha üst düzeyi oluşturan son iki kategori açısından haftalık olarak incelendiğinde bu kategorilere düşen argümanların dağılımı Şekil 3'teki gibi olmaktadır.





Şekil 3. Öğretmen adaylarının argümanlarının çalışma sürecinde haftalara göre dağılımı

Şekil 3'te yer alan çizgi grafikleri incelendiğinde en alt düzeyleri temsil eden 0 ve 1 numaralı kategorilerin ilerleyen haftalarda giderek düşüş gösterdiği ve yok olduğu; 2 numaralı kategorinin ise belirli bir orana ulaştığı fark edilmektedir. Bunun yanında daha üst düzeyleri temsil eden 3 ve 4 numaralı kategorilerde toplanan öğretmen adaylarının frekansının haftalar içinde 0, 1 ve 2 numaralı kategorilere göre daha yüksek değerlere ulaştığı görülmektedir. Ayrıca çalışmanın başlangıcında 3 numaralı kategoride herhangi bir öğretmen adayı bulunmazken çalışma boyunca bu kategorilerin yükselen bir trende girdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının argüman kalitesinin genel olarak arttığı belirtilebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, COVID-19 Pandemisi sürecinde ortaya çıkan bazı sosyobilimsel konular, fen bilgisi öğretmen adayları ile birlikte 'Fen ve Teknoloji Kaynaklı Sorunlar' dersi kapsamında beş hafta boyunca argümantasyona dayalı fen öğretimi yaklaşımı ile işlenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçların benzer araştırmaların yürütülmesi anlamında alanyazına katkılar sağlaması beklenmektedir. Bu kısımda çalışmadan elde edilen sonuçlar, alanyazın ile ilişkilendirilerek ayrıntılı bir şekilde tartışılacak ve gelecekte bu kapsamda yapılacak araştırmalara yönelik bazı öneriler sunulacaktır. Çalışmadan elde edilen ilk sonuca göre öğretmen adaylarının bilimin doğası inanışlarında anlamlı bir artış elde edilmiştir. Benzer şekilde, Turgut, Akçay ve İrez (2010) ile Abd-El-Khalick ve Lederman (2000) tarafından gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda da fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası inanışlarında artış tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada beş hafta boyunca öğretmen adaylarının argümantasyon sürecinde elde ettikleri bilgilerin onların bilimin doğası inanışlarını olumlu yönde ve

belirgin bir şekilde etkilediği görülmektedir. Ayrıca bilimin doğası inanışları ölçeği ön-test ve son-test arasındaki farkın orta etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar bize ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın önemli kabul edilecek büyük bir fark olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde alanyazında sınıf seviyesindeki artışın da fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin özyeterlikleri ile bilimin doğası öğretimine ilişkin özyeterlikleri üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir (Kubilay Tatar ve Özenoğlu, 2018). Ayrıca, fen bilgisi öğretmenleri için gerçekleştirilen uzun süreli bir eğitim programı sonucunda öğretmenlerin bilimin doğasını öğretmeye yönelik özyeterlik inançlarında anlamlı bir artış elde edilmiştir (Erdaş Kartal vd., 2019). Dolayısıyla, bu tür çalışmaların hem öğretmen adayları hem de öğretmenler için gerekli ve etkili olduğu belirtilebilir.

Öğretim sürecinde; koronovirüs aşılı, ilaçları, PCR testleri, maske takma ve koronovirüs ile normal grip arasındaki farkların ele alındığı düşünüldüğünde bu konuların her birinin medyada uzun süre tartışıldığı ve günlük yaşamımızda bizleri oldukça etkilediği açıktır. Garcia-Carmona (2021) da medyada yer alan pandemi ile ilgili haberlerin bilimin doğası öğretiminde kullanılabileceğine değinmektedir. Araştırmacı bu kapsamda İspanyol dijital medyasından seçilen haberleri incelemiş ve bu haberler ile bilimsel bilginin değişkenliği, bilimsel araştırmalarda hata faktörü, bilimin gelişmesinde tartışmaların rolü, bilimsel araştırmalarda modellerin ve modellemenin önemi ile bilim etiğinin ele alınabileceğini belirtmektedir. Mevcut çalışmada, öğretmen adayları her hafta bu konuları yaptıkları araştırmalar sonucunda elde ettikleri kanıtlar ile desteklemeye çalışıp gerekçeleri ile açıklamışlardır. Öğretmenler, bilimsel argümantasyonda öğrencilere sadece teori, kanun gibi çeşitli bilimsel bilgileri öğretmek yardımcı olamazlar, bunun yanında öğrencilere bilim insanlarının nasıl bilgiye ulaştıklarını da öğretmeleri gerekir (Sampson & Blanchard, 2012). Bu nedenle izlenen süreç, öğretmen adaylarının pandemiye ortaya çıkan bu kavramlar ile ilgili bilgilerin nasıl oluştuğunu, zaman içinde nasıl değişiklik gösterdiğini ve aynı durumun farklı uzmanlar tarafından nasıl farklı şekillerde açıklandığını keşfetme fırsatı vermiştir. Chadwick ve McLoughlin (2022) tarafından İrlanda'da fen bilimleri alanında görev yapmakta olan 226 lise öğretmeni ile gerçekleştirilen bir tarama çalışması sonucunda da öğretmenlerin çoğunluğunun COVID-19 krizini yaptıkları öğretimde sosyobilimsel konular çerçevesinde ele aldıklarını göstermiştir. Bu çalışma sonucunda öğretimde pandemi ile ilgili konulara yer verilmesinin öğrencilere hem öğrenme hem de sağlık ve hijyen gibi konular açısından katkılar sağladığı belirtilmektedir.

Pandemi kapsamında sayılabilecek sosyobilimsel konulara bir örnek verilmesi gerekirse ülkemizde Sağlık Bakanlığı tarafından koronovirüs taşıdığı tespit edilen hastalara verilen ilaçlardan bahsedilebilir. Bu örnek, öğretmen adaylarının cevapları arasında da yer almaktadır. Ülkemizde koronavirüslü hastalara pandemi başlangıcında verilen sıtma ilacı Hidrosiklorokin tedavi protokolünden çıkarılmış (BBC, 2021); yine pandemi başından itibaren hastalara reçete edilen Favipiravirin ise nadir durumlar dışında kullanılmaktan vazgeçilmiştir (Medimagazin, 2021). Bilim insanlarının görüşlerine ve yapılan uygulamalara dayalı olarak ulaşılan bu bilgiler aracılığı ile öğretmen adaylarının bilimsel bilginin değişimi, gözlem ve çıkarım, bilimsel yöntem, bilimin kabulleri ve sınırları, sosyo-kültürel etki gibi bilimin doğası bileşenlerini daha iyi algıladıkları anlaşılmaktadır.

Çalışmadan elde edilen ikinci sonuca göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartları bir miktar artış gösterse de bu artış istatistiksel açıdan anlamlı bir düzeyde değildir. Bu sonuç, gerçekleştirilen öğretimin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini etkilemediğini göstermektedir. Alanyazındaki bir metaanaliz çalışması sonucuna göre ise gerek beceri temelli gerekse içerik temelli öğretim, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Çeviker Ay & Orhan, 2020). Benzer şekilde, argümantasyona dayalı öğretimlerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler gösterdiği görülmektedir (Kabataş Memiş & Çakan Akkaş, 2020; Kabataş Memiş, Çakan Akkaş & Sönmez, 2022; Sönmez, Çakan Akkaş & Kabataş Memiş, 2020). Buna karşılık West (1994) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen bir araştırmada beş hafta boyunca gerçekleştirilen argümantasyon tabanlı öğretimin deney ve kontrol grupları arasında eleştirel düşünme becerileri açısından anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Mevcut çalışmada eleştirel düşünme

standartlarında anlamlı bir artış elde edilememesi sonucu, araştırma sürecinin kısıtlı olması ile ilişkili olabilir. Araştırma sürecinin sekiz hafta ya da bir dönemlik süreci içermesi, bu sonucu olumlu etkileyebilir. Nitekim eleştirel düşünme becerilerinde elde edilen anlamlı artışların nispeten daha uzun bir sürece yayılan araştırmalar sonucunda elde edildiği söylenebilir (Giri & Paily, 2020; Kabataş Memiş & Çakan Akkaş, 2020; Kabataş Memiş, Çakan Akkaş & Sönmez, 2022). Ayrıca, öğretmen adaylarının araştırmanın başlangıcında sahip oldukları eleştirel düşünme standartları da bu sonuçta etkili olabilir (West, 1994). Bunun yanında, yapılan çalışma, tek grup üzerinde gerçekleştirilen ön-test – son-test uygulamasına dayanmaktadır. Çalışmada uygulama yapılan grubu karşılaştıracak bir kontrol grubu yer almamaktadır. Alanyazında argümantasyon yaklaşımının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini ortaya çıkaran çalışmaların kontrol grupları ile yapılan karşılaştırmaları da içerdiği fark edilmektedir (Giri & Paily, 2020; Hasnunidah, Susilo, Irawati & Sutomo, 2015; Kabataş Memiş, Çakan Akkaş & Sönmez, 2022; Rosidin, Kadaritna & Hasnunidah, 2019; Saracaloglu, Aktamis & Delioglu, 2011). Bu araştırmalarda yapılan uygulamalara dayalı olarak deney ve kontrol grupları arasında yapılan ön-test - son-test karşılaştırmaları sonucunda, argümantasyon yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini deney grubu lehine farklılaştırdığı ortaya koyulmaktadır (Kabataş Memiş, Çakan Akkaş & Sönmez, 2022; Saracaloglu, Aktamis & Delioglu, 2011).

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç ise devam eden haftalar boyunca öğretmen adaylarının argümantasyon kalitesinin genel olarak yükselme eğilimi göstermesidir. Yapılan çalışmalar, zayıf argümantasyon becerilerine sahip olmalarına rağmen, öğrencilerin argümantasyon sürecine dahil olmaları sonucunda bu becerilerini geliştirebildiklerini ortaya koymaktadır (Bathgate vd., 2015; Ogan-Bekiroglu & Eskin, 2012). Bu çalışmadan da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının her hafta oluşturduğu gerekçesiz, temelsiz ve basit gerekçeli argümanları ile ayrıntılı argümanlarının frekansları ile desteklenmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının her hafta bu sürece katılmaları sonucunda ayrıntılı gerekçeli ve ayrıntılı temelli gerekçe ile karşıt görüş belirten argüman frekanslarında artış meydana gelirken; gerekçesiz, temelsiz gerekçeli ve basit temelle gerekçe sunan argümanlarında ise azalma sağlanmıştır. Ancak bu değişim bir haftadan diğerine geçişte keskin bir şekilde meydana gelmemiş, bazı iniş-çıkışları da içermiştir. Ogan-Bekiroglu ve Eskin'in (2012) de belirttiği gibi bu süreçte öğrencilerin bilgisi hemen gelişmemekte olup bu gelişmeler zaman almaktadır. Buna karşılık Demirel'in (2015) katı basıncı konusunda sekizinci sınıf öğrencileri ile iki ders saatinde gerçekleştirdiği argümantasyon etkinliği sonucunda öğrencilerin kavram yanılgıları giderilmiştir. Ancak öğrencilerin sürece dahil olmada güçlük yaşadıkları, iddiaları için gerekçe bulmakta zorlandıkları ve karşıt iddialar ile çürütücüler hakkında yeterli olmadıkları belirtilmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının pandemi ile ilgili konulardaki argüman kalitelerinin iyileşmesi sonucu aynı zamanda onların konu hakkında araştırmalar yapmalarının, bu araştırmalar sonucunda farklı görüşlere ulaşip bunları değerlendirmelerinin ve kanıtlar ile bu görüşler arasında ilişki kurmalarının bir sonucudur. Öğrencilerin argümantasyon becerilerini etkileyen diğer etmenler arasında kullanılan öğrenme ortamı (Saracaloglu, Aktamis & Delioglu, 2011), ön bilgiler (Ogan-Bekiroglu & Eskin, 2012); hem öğrencilerin kendi aralarında sorduğu sorular hem de öğretmenlerin onlara yönelttiği sorular yer almaktadır (Günel, Kingir & Geban, 2012).

Bu çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir artış elde edilememesi ve araştırmanın tek grup halinde yürütülmesi, araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi; bilişsel beceriler, 21. yüzyıl becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri gibi farklı alanlar kapsamında sayılmaktadır (Geisinger, 2016). Ayrıca, bu beceri; analiz etme, yorumlama, çıkarım yapma, açıklama, değerlendirme ve akıl yürütme gibi bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektirmektedir (Giri & Paily, 2020). Bu karmaşık yapısı dikkate alındığında, bu becerinin anlamlı düzeyde geliştirilmesinde beş haftalık bir araştırmadan daha uzun bir sürece gereksinim olduğu belirtilebilir. Bunun yanında bu tarz becerilerin desteklenmesinde öğrencilerin öğretim sürecinde bilişsel olarak daha aktif olmalarının etkili olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın

gerçekleştirildiği tarih dikkate alındığında gerçekleştirilen öğretimden kısa bir süre önce öğrencilerin yüz yüze eğitim ortamından uzak kaldıkları, ikamet ettikleri evde izole bir şekilde yaşadıkları fark edilmektedir. Pandemi sürecinin Amerika Birleşik Devletleri, Hollanda, İsviçre ve Almanya'daki öğrencilerin performansları üzerinde olumsuz etkilere neden olduğu gösterilmiştir (Zierer, 2021). Ayrıca, Hindistan'da farklı sınıf seviyelerinden öğrenciler ile gerçekleştirilen bir diğer araştırma sonucunda, öğrencilerin bu süreçte yapılan öğretim faaliyetleri ile ilgili olumsuz görüşlerinin çoğunlukta olduğu, yüz yüze öğretimin daha etkili olduğunu düşündükleri ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen bazı fiziksel ve zihinsel rahatsızlıklar ile mücadele etmek zorunda kaldıkları belirlenmiştir (Selvaraj, Radhin, Nithin, Benson & Mathew, 2021). Dolayısıyla, yapılan araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme standartlarının yeterince geliştirilememesinde benzer bir durumun bir etkisi olmuş olabilir. Ayrıca, çalışmanın tek grup halinde gerçekleştirilmesi, çalışma sonuçlarının karşılaştırılacağı bir deney grubunun yer almaması araştırma sonuçlarının yorumlanmasını kısıtlayan bir etmen olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim alanyazında da eleştirel düşünme becerilerinin bir grup içinde ön-testten son-teste olan değişimini ortaya koyan çalışmaların oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir (Rosidin, Kadaritna & Hasnunidah, 2019).

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğretmen adaylarının daha uzun süreler boyunca farklı güncel sosyobilimsel konuları tartışmalarının eleştirel düşünme standartları üzerindeki etkilerine odaklanılması önerilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının farklı sosyobilimsel konuları tartışmalarının argüman kaliteleri üzerine etkileri, durum çalışması şeklinde gerçekleştirilecek nitel araştırmalarda daha ayrıntılı olarak incelenebilir.

## Kaynakça

- Abdelhafiz, A. S., Mohammed, Z., Ibrahim, M. E., Ziady, H. H., Alorabi, M., Ayyad, M., & Sultan, E. A. (2020). Knowledge, perceptions, and attitude of Egyptians towards the novel coronavirus disease (COVID-19). *Journal of Community Health, 45*(5), 881–890.
- Abd-El-Khalick, F., & Norman G. Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education, 22*(7), 665-701.
- Abel, T., & McQueen, D. (2020). Critical health literacy and the COVID-19 crisis. *Health Promotion International, 35*(6), 1612–1613.
- Allachin, D. (2012). Teaching the nature of science through scientific errors. *Science Education, 96*(5), 904 – 926.
- Aybek, B., Aslan, S., Dinçer, S., & Arısoy, Ç. B. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik eleştirel düşünme standartları ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21*(1), 25-50.
- Bathgate, M., Crowell, A., Schunn, C., Cannady, M., & Dorph, R. (2015). The learning benefits of being willing and able to engage in scientific argumentation. *International Journal of Science Education, 37*(10), 1590-1612.
- BBC News. (2021). Hidroksiklorokin: Sağlık Bakanlığı, tartışma yaratan sıtma ilacını Covid-19 tedavi rehberinden çıkardı. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-57036321> isimli web sitesinden 22.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Berland, L. K., & Reiser, B. J. (2011). Classroom communities' adaptations of the practice of scientific argumentation. *Science Education, 95*(2), 191-216.
- Bozkurt, F. (2021). Covid-19 pandemi sürecindeki sahte ve yalan haberlerin bir getirisi: İnfodeminin Türkiye bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 4*(7), 135-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, M. S., & Johnstone, A. H. (1987). Critical thinking and science education. *Studies in Higher Education, 12*(3), 325-339.
- Ceylan, Ç. (2010). *Fen laboratuvar etkinliklerinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme- atbö yaklaşımının kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Chadwick, R., & McLoughlin, E. (2022). Irish secondary school science teachers' perspectives on addressing the COVID-19 crisis as socioscientific issues. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research, 4*(16), 1-14.
- Creswell J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4<sup>th</sup> Ed.), SAGE Publications, Inc., London.
- Çakan Akkaş, B. N. (2021). *Argümantasyon tabanlı mesleki gelişim programının fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Çakıcı, Y. (2009). Fen eğitiminde bir önkoşul: Bilimin doğasını anlama. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29*(29), 57-74.
- Çeviker Ay, Ş., & Orhan, A. (2020). The effect of different critical thinking teaching approaches on critical thinking skills: A meta-analysis study. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49*, 88-111.
- Demirel, R. (2015). Katı basıncı konusunda argümantasyon etkinliğinin uygulanması. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED), 5*(2), 70-90.
- Doğan Bora, N., Arslan, O., & Çakıroğlu, J. (2006). Lise öğrencilerinin bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*, 32-44.
- Doğanay, A., Akbulut-Taş, M., & Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 52*(52), 511-546.
- DW. (2020). DSÖ: Hasta değilseniz maske takmayın. <https://www.dw.com/tr/ds%C3%B6-hasta-de%C4%9Filseniz-maske-takmay%C4%B1n/a-52960468> isimli web sitesinden 22.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L., & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *International Journal of Science Education, 34*(15), 2289-2315.
- Elmas, R. (2020). Bağlamın anlamı ve nitelikleri ile öğrencilerin fen eğitiminde bağlam tercihleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi, 5*(1), 53-70.

- Erdaş Kartal, E., Doğan, N., İrez, S., Çakmakçı, G., & Yalaki, Y. (2019). Mesleki gelişim programı: Öğretmenlerin bilimin doğasını öğrenme ve öğretme inançları. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 291-307.
- Erduran, S. (2020). Science education in the era of a pandemic: How can history, philosophy and sociology of science contribute to education for understanding and solving the COVID-19 crisis?. *Science & Education*, 29, 233–235.
- Euronews. (2021). DSÖ yetkilileri, Covid-19 aşılı tam olanları maske takmaya çağırdı. <https://tr.euronews.com/2021/06/29/dso-yetkilileri-covid-19-as-lar-tam-olanlar-maske-takmaya-cag-rd> isimli web sitesinden 22.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Evren Yapıcıoğlu, A. (2020). Fen eğitiminde sosyobilimsel konu olarak COVID-19 pandemisi ve örnek uygulama önerileri. *Milli Eğitim*, 49(1), 1121-1141.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction- The Delphi report. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Garcia-Carmona, A. (2021). Learning about the nature of science through the critical and reflective reading of news on the COVID-19 pandemic. *Cultural Studies of Science Education*, 16, 1015–1028.
- Geisinger, K. F. (2016). 21<sup>st</sup>centuryskills: What are they and how do we assess them?. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249.
- Giri, V., & Paily, M. U. (2020). Effect of scientific argumentation on the development of critical thinking. *Science & Education*, 29, 673–690.
- Governor, D., Lombardi, D., & Duffield, C. (2021). Negotiations in scientific argumentation: An interpersonal analysis. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(9), 1389–1424.
- Gölbaşı, S. D., & Metintaş, S. (2020). COVID-19 pandemisi ve infodemi. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5(COVID-19 Özel Sayısı), 126-37.
- Görgülü Arı, A. & Arslan, K. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Covid-19'a yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies*, 15(6), 503-524.
- Gülen, S. (2020). Toulmin argümantasyon modeli entegreli STEM eğitimi. M. Çevik (Ed.), *Ders planları kurgusunda öğretim öğrenme yaklaşımlarıyla uygulamalı stem eğitimi* içinde (ss. 3-27). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Günel, M., Akkuş, R., & Özer Keskin, M., (2010, Eylül). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının hizmetiçi eğitim programları yoluyla ilköğretim seviyesindeki öğretmen pedagojisi, öğrenci akademik başarısı, beceri ve tutumlarına olan etkisinin araştırılması. IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İzmir.
- Günel, M., Kınır, S., & Geban, Ö.(2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (atbö) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 316-330.
- Hasnunidah, N., Susilo, H., Irawati, M. N., & Sutomo, H. (2015). Argument-driven inquiry with scaffolding as the development strategies of argumentation and critical thinking skills of students in Lampung, Indonesia. *American Journal of Educational Research*, 3(9), 1185-1192.
- Herman, B. J., Clough, M. P., & Olson, J. K. (2013). Teachers' nature of science implementation practices 2–5 years after having completed an intensive science education program. *Science Education*, 97(2), 271–309.
- Hiğde, E., & Aktamış, H.(2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon temelli fen derslerinin incelenmesi: durum çalışması. *İlköğretim Online*, 16(1), 89-113.
- Holmes, N. G., Wieman, C. E., & Bonn, D. A. (2015). Teaching critical thinking. *PNAS*, 112(36), 11199-11204.
- Kabataş Memiş, E., & Çakan Akkaş, B. N. (2020). Developing critical thinking skills in the thinking-discussion-writing cycle: the argumentation-based inquiry approach. *Asia Pacific Education Review*, 21, 441–453.
- Kabataş Memiş, E., Çakan Akkaş, B. N., & Sönmez, E. (2022). Impact of different types of argument maps on critical thinking: a quantitative study with the pre-service science teachers in Turkey. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(1), 324-340.
- Kırbağ Zengin, F., Keçeci, G., & Kırılmazkaya, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin nükleer enerji sosyo-bilimsel konusunu online argümantasyon yöntemi ile öğrenmesi. *NWSA-EducationSciences*, 7(2), 647-654.
- Kubilay Tatar, M., & Özenoğlu, H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası bilgisine ve öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 261-293.
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(6), 497–521.



- Lee, H.-S., Liu, O. L., Pallant, A., Roohr, K. C., Pryputniewicz, S., & Buck, Z. E. (2014). Assessment of uncertainty-infused scientific argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(5), 581–605.
- Martinelli, L., Kopilaš, V., Vidmar, M., Heavin, C., Machado, H., Todorovic, Z., & Buzas, N. vd. (2021). Face masks during the COVID-19 pandemic: A simple protection tool with many meanings. *Frontiers in Public Health*, 8, 1-12.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Medimagazin. (2021). Prof. Ceyhan'dan 'Favipiravir' ilacı açıklaması. <https://medimagazin.com.tr/guncel/prof-ceyhandan-favipiravir-ilaci-aciklamasi-95579> isimli web sitesinden 22.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis an expanded sourcebook* (2<sup>nd</sup> Ed.). California: Sage Publications.
- Morris, H. (2014). Socioscientific issues and multidisciplinary in school science textbooks. *International Journal of Science Education*, 36(7), 1137-1158.
- Nussbaum, E. M. (2011). Argumentation, dialogue theory, and probability modeling: Alternative frameworks for argumentation research in education. *Educational Psychologist*, 46(2), 84-106.
- Ogan-Bekiroglu, F., & Eskin, H. (2012). Examination of the relationship between engagement in scientific argumentation and conceptual knowledge. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(6), 1415-1443.
- Özcan, I., & Turgut, H. (2014). Öğretmen Adaylarının bilimin doğası inanışlarının tespiti: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 38-56.
- Özcan, R., Aktamış, H., & Hiğde, E. (2018). Fen bilimleri derslerinde kullanılan argümantasyon düzeyinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 93-106.
- Prati, G., Tzankova, I., Barbieri, I., Guarino, A., Compare, C., Albanesi, C., & Cicognani, E. (2021). People's understanding of the COVID-19 pandemic: social representations of SARS-CoV-2 virus in Italy. *Health, Risk & Society*, 23(7-8), 304-320.
- Rosidin, U., Kadaritna, N., & Hasnunidah, N. (2019). Can argument-driven inquiry models have impact on critical thinking skills for students with different personality types?. *Cakrawala Pendidikan*, 38(3), 511-526.
- Sadler, T. D., Chambers, F. W., & Dana L. Zeidler, D. L. (2004). Student conceptualizations of the nature of science in response to a socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 26(4), 387-409.
- Sadler, T. D., & Fowler, S. R. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education*, 90(6), 986-1004.
- Sampson, V., & Blanchard, M. R. (2012). Science teachers and scientific argumentation: Trends in views and practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(9), 1122–1148.
- Saracoglu, A. S., Aktamis, H., & Delioglu, Y. (2011). The impact of the development of prospective teachers' critical thinking skills on scientific argumentation training and on their ability to construct an argument. *Journal of Baltic Science Education*, 10(4), 243-260.
- Selvaraj, A., Radhin, V., Nithin, K. A., Benson, N., & Mathew, A. J. (2021). Efect of pandemic based online education on teaching and learning system. *International Journal of Educational Development*, 85, 1-11.
- Simon, S. (2008). Using Toulmin's argument pattern in the evaluation of argumentation in school science. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(3), 277-289.
- Sönmez, E., Çakan Akkaş, B., & Kabataş Memiş, E. (2020). Computer-aided argument mapping for improving critical thinking: Think better! Discuss better! Write better!. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 291-306.
- Tala, S., & Vesterinen, V. M. (2015). Nature of science contextualized: Studying nature of science with scientists. *Science & Education*, 24(4), 435–457.
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020). COVID bilgilendirme platformu. [covid19.saglik.gov.tr/TR-73286/maske-mesafe-ve-temizlik-simdi-tedbirde-birlik-olma-zamani.html](https://covid19.saglik.gov.tr/TR-73286/maske-mesafe-ve-temizlik-simdi-tedbirde-birlik-olma-zamani.html) isimli web sitesinden 22.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turgut, H., Akçay, H., & İrez, S. (2010). Bilim sözde-bilim ayrımı tartışmasının öğretmen adaylarının bilimin doğası inanışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2621-2663.
- Tümay, H., & Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 105-119.
- Vieira, R. M., Tenreiro- Vieira, C., & Martins, I. P. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22(1), 43-54.

- West, T. L. (1994). *The effects of argumentation instruction on critical thinking skills*. Unpublished PhD Dissertation, Southern Illinois University, Chicago.
- Yakmacı Güzel, B., Erduran, S., & Ardaç, D.(2009). Aday kimya öğretmenlerinin kimya derslerinde bilimsel tartışma (argümantasyon) tekniğini kullanımları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 26(2), 33-48.
- Yeşildağ-Hasançebi, F., & Günel, M. (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1056-1073.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zeidler, D. L., & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issue: Theory and practice. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 49-58.
- Zierer, K. (2021). Effects of pandemic-related school closures on pupils' performance and learning in selected countries: A rapid review. *Education Sciences*, 11, 1-12.



## Yaşam Seyri Teorisi Çerçevesinde Covid-19 Pandemisinin Çocuklara ve Ergenlere Etkisi

### The Impact of the Covid-19 Pandemic on Children and Adolescents in the Framework of Life Course Theory

Asena TÜRK <sup>ID</sup>, Uzman, Kocaeli Üniversitesi, Bülent Türker Anaokulu, asena2210@gmail.com

Türk, A. (2022). Yaşam Seyri Teorisi çerçevesinde Covid-19 pandemisinin çocuklara ve ergenlere etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 251-267.

Geliş tarihi: 22.06.2022

Kabul tarihi: 26.12.2022

Yayımlanma tarihi: 28.12.2022

**Öz.** Geniş çapta yaşanan sosyotarihsel olaylardan en çok zarar gören kesim çocuklar olmaktadır. Covid-19 pandemisinin herkesin hayatını olumsuz şekilde etkilediği gibi, bu etkilerin özellikle çocukları uzun vadede bir gölge gibi takip edeceği öngörülmektedir. Mevcut çalışmada, çocukların ve ergenlerin gerek okulların kapatılması gerekse sosyal çevrelerindeki dinamiklerin değişmesi sonucu nasıl ve ne derecede etkilendiklerini farklı bir bakış açısı ile değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çocukların ve ergenlerin iyi oluş düzeylerini belirleyen mekanizmaların etkilerini inceleyen, 2020-2021 yıllarında yürütülmüş araştırmalar derlenmiş ve sonuçlar Yaşam Seyri Teorisi'nin merkeze aldığı; geçiş aşamaları, gelişimsel yörüngeler, bağlantılı yaşamlar ve tabakalaşma boyutları ile birlikte ele alınıp tartışılmıştır. Sonuç olarak pandeminin etkilerinin; bulunulan coğrafyaya, sosyal çevrenin tutumuna, ekonomik duruma ve hangi gelişimsel aşamada olduğuna göre farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Gelir seviyesi düşük olan çocukların sahip olduğu sınırlı olanakların, okulların kapanması ile daha da sınırlı hale geldiği, özel gereksinimli çocukların da sağlık ve gelişimsel takiplerinin sekteye uğradığı görülmüştür. Bunların yanında, çocuklar ile ergenlerde, pandemi sürecinde görülen psikolojik ve davranışsal etkilerin yaşa bağlı olarak değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik araştırma ve uygulama fikirleri sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19'un çocuklara etkisi, Uzaktan eğitim, Pandemi ve ergenler, Yaşam Seyri Teorisi.

**Abstract.** Children are being the most effected groups during and aftermath of the large-scale sociohistorical events. Covid-19 pandemic adversely affects everyone's lives but it is predicted that these effects will follow especially children like a shadow in the long term. Current review study aims to examine how and to what extent children and adolescents were affected by Covid-19 pandemic -particularly by the school closures and the change of the dynamics in their social environment- through the lens of the life course theory. In this context, studies about the effects of the mechanisms that determine childrens' well-being that conducted in 2020 and 2021 were compiled and evaluated in terms of the developmental trajectories, linked lives and stratification systems that the life course theory emphasizes. As a result, it has been observed that the effects of the pandemic differs on children according to the geography, the attitude of the social environment, socioeconomic status and the developmental stage. Not only limited opportunities for children with low income levels have become more limited with the closure of schools, but also the health and developmental follow-up of children with special needs has been interrupted. Besides, the literature shows that the psychological and behavioral effects of the pandemic varies upon the age of the children. Finally, recommendations for the future research and practices were given relying on the findings.

**Keywords:** The effects of Covid-19 on children, Distance learning, Pandemic and adolescents, Life course theory.

## Extended Abstract

**Introduction.** Life course theory, as a comprehensive framework, enables researchers to consider the social experiences, cultural norms, social constructs in the communities and the ages of the individuals. So the purpose of this review article is to try to analyze the effects of covid-19 pandemic on the young children and adolescents through the life course lens (Buchmann & Steinhoff, 2017). Life course theory mainly focuses on the historical time and place, timing of the event on the individual's life (age, turning points...) linked lives (family and peer relationships) and individual features to figure out the effects of the events on the individuals (Elder, 1998). Although the developmental science such as bioecological theory or lifelong theory helps us to understand the effects of sociohistorical events; life course theory broadens our view in terms of providing more detailed aspects for example the social and economic stratification of the individuals.

**Developmental Trajectories.** Life course theory emphasizes the critical importance of the individuals' ages during the sociohistorical events. Young children (0-4 age) tend to be more vulnerable towards the developmental shocks. They are defenseless through some risk factors such as vaccine, health check ups, follow up of the developmental delays or lack of schooling (Yoshikawa, 2020). In the mean time, life course theory puts a great emphasis on the effects of the geography (Gilligan, Karraker & Jasper, 2018). For example living in Japan is less risky for a child to be harmed by an earthquake than a child who lives in Pakistan (Peek, Abramson, Cox, Fothergill & Tobin, 2018). Similarly, the families with higher socioeconomic status are more capable of reaching the resources and their children do not deviate from their developmental trajectories. In this sense, the gap between the rich and poor can dramatically increase (Buchman & Steinhoff, 2017).

**Turning Points.** There are a lot of studies that shows the long term impacts of the sociohistorical events on the children (Bulut, 2009; Kirkpınar, 2009; Benner & Mistry, 2020). For example Germany decided to imply a short term education calendar (8 months for one academic year) in 1966. After a long time, it was examined that the adults experienced the short term educational process in their childhood were gaining money %5 less than their peers who attended full time classes. And even their mathematical scores was lower than their full time peer adults (Hanushek and Woessmann, 2020). The most negative effect of pandemic on children and adolescents has arisen with school closures. That situation protected the children from getting infected but they have been effected psychologically or in more other ways. The negative outcomes specified such as decrease in physical movement (Erol, 2020), malnutrition (Patrick vd, 2020) sleeping disorders (Can, 2020), depression, stress and distractibility (Courtney, Watson, Battaglia, Mulsant ve Szatmari, 2020; Çalışkan, 2020; de Miranda, da Silva Athanasio, de Sena Oliveira, Silva, 2020). When 6 years old preschoolers, who are in a critical transition period, are getting more addicted to their parents and afraid of being alone (Alisinanoğlu, Karabulut ve Türksoy, 2020; Tarkoçin, Alagöz ve Boğa, 2020), adolescents have different psychological outcomes such as feeling lonely and depressed with being apart with their peers/social groups (Yektaş, 2020).

**Linked Lives.** The children experiences the events with their close environment. During the time of Covid-19, unemployment of the parents, limited access to education, negligence in the home environment or the lack of pedagogical knowledge of the parents can widely effect the children (Erol, 2020; Hanushek & Woessmann, 2020). Limited access to education emerged with the lack of resources or the lack of knowledge of family elders about the use of technological tools (Petretto, 2020). In this respect, as Elder (1998) emphasizes, Economical loss and childrens' well being have strong relations with each other. According to the related research in China (Dvorsky, Breaux & Becker, 2020) and The United States (Oosterhoff, 2020) the adolescents are more optimistic about the pandemic. But in Turkey, it is obvious that their conditions are not as good. The study of Karataş (2020), revealed that more than the half of the students' (663 participants) relationships with their parents became more problematic.

**Social and Economical Stratification.** The stratification effects of Covid-19 pandemic becomes more clear when looking the death rates and unemployment growth rates (Pieh, Budimir & Probst, 2020). A research conducted in Bangladesh brought out considerable findings. 2059 girls (13-14 years old) participated in the study and the findings revealed that the rate of reaching healthy food %59 decreased, %84 of the girls had to study their lessons on their own (at home) and only %8 of them have some of technological tools in their homes (Baird, Seager, Sabarwal, Guglielmi & Sultan, 2020).

The stratum that the individual stands in strongly depends on the cultural and economic capital that s/he has (Yıldız & Vural, 2020). In this context, the unique way for a disadvantaged child to shift to higher social classes is education. According to the report of Hanushek and Woessmann (2020), each attended academic school year refers to %10 increase in salary in the adulthood. Regrettably, the school closures severely threatened disadvantaged children especially their social and academic needs in the long term. During the Great Recession of 2008, Australia implemented economic recovery packages for the poor and the aim was to support families and their children (Benner & Mistry, 2020). Taking in consideration such examples, educational and social policies can be evaluated in terms of the vulnerable ones.

However, the first case of Covid-19 was in China, the increased racist attitudes towards Chinese people effected Chinese childrens' well being (Benner & Mistry, 2020). Another research showed that the Chinese children who are 10-18 years old, mostly struggle with depression and anxiety disorder because of feeling the other's hate from the Chinese culture and people (Cheah, 2020). So it is dangerous not to stop this racism throughout the World after the pandemic.

**Discussion and Suggestions.** Even the schools are open, they should never turn back the beginning time of Covid-19. And it is clear that the learning losses will cause negative long term economical impacts for each countries (Hanushek & Woessmann, 2020). The focus should always on the disadvantaged children and supporting them to reach technological tools and so the education. In this context the schools are not just concrete buildings, they are actually constructions that provide social equity.

Intense interventions to children and adolescents to support their psychological well being should be implemented in a multidisciplinary approach. Policy makers, consultants and teachers can collaborate to listen the childrens' feelings, stories and thought about the pandemic. And also the individualised programs can be integrated to the educational process. Finally, the long term effects of pandemic, the life course theory underlines, can be studied by longitudinal research and thus practical information and political ideas about children generated.

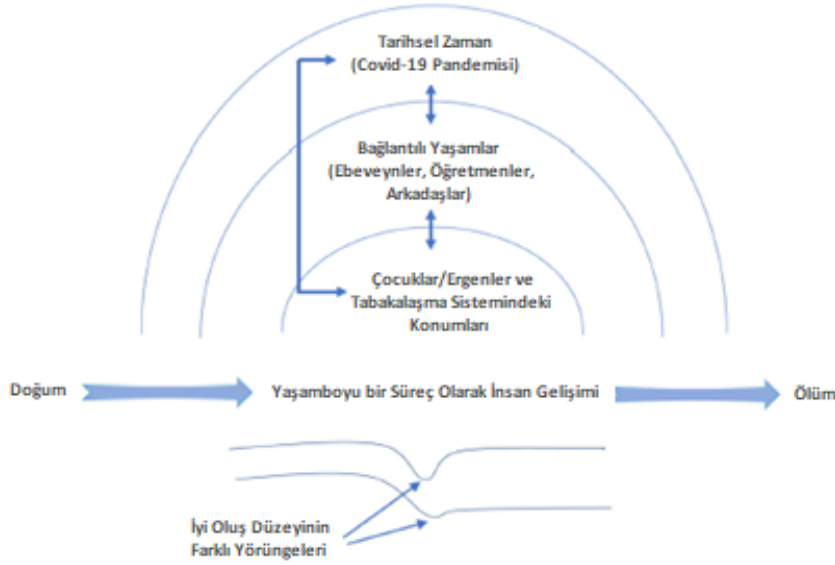
## Giriş

İlk olarak 2019 yılının Aralık ayında Çin’de görülen Covid-19 (SARSCoV-2) vakası hızla yayılım gösterip tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Dünya Sağlık Örgütü’nün (2020) ‘pandemi’ olarak nitelendirdiği yayılım sonucu kabul edilen sosyal mesafe ve uzaktan eğitim önerileri, insanların hayatlarını önemli şekilde etkilemiştir. Bu bağlamda Covid-19 pandemisinin; yayılımı ve kapsadığı alan bakımından benzersiz özellikte olduğu, ekonomi, eğitim ve sağlık alanlarını sekteye uğrattığı söylenebilir. Pandemi sürecinde özellikle çocukların eğitimi ve iyi oluş düzeyleri olumsuz yönde etkilenmiştir. Söz konusu etkiler incelenirken farklı teoriler ele alınabilir. Örneğin, Biyoekolojik ya da Yaşam Boyu Teorileri gibi gelişimsel teoriler pandemiye anlama noktasında faydalıdır. Ancak söz konusu teoriler, toplumsal tabakalaşma sisteminin çocuklar üzerindeki etkilerini açıklamada yetersiz kalmaktadır (Benner ve Mistry, 2020). Sosyotarihsel olayların bireylerin üzerindeki etkilerini incelerken; biyolojik, psikolojik ve sosyolojik etmenler, yaşanan coğrafya, politik ve ekonomik iklim gibi şartların bir arada değerlendirildiği daha üst düzey bir anlayışa ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada, çocukların ve ergenlerin pandemi ve normalleşme süreçlerindeki olası yaşantılarına farklı bir çerçeveden bakma fırsatı sunan Yaşam Seyri Teorisi’nin temel alınmasının gerekli olduğu görülmektedir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan çalışma, bir derleme araştırmasıdır. Çalışmada ilk olarak Yaşam Seyri Teorisi kavramsal olarak açıklanmıştır. Kavramsal yapıyı açıklama sürecinde, Benner ve Mistry’nin 2020 yılında yürüttüğü ve pandeminin etkilerini geniş bir perspektifte değerlendirdiği çalışma temel alınmıştır. Sonrasında, Covid-19’un çocuklara ve ergenlere olan etkisini ele alan 2020 ve 2021 yıllarında yürütülmüş araştırmalar derlenerek, pandeminin olumsuz etkilerini güçlendiren süreç ve mekanizmalar incelenmiş ve bu etkiler, Yaşam Seyri Teorisi’nin yaş, coğrafya, aile ve tabakalaşma bileşenleri ekseninde değerlendirilmiştir.

### Bir Gelişim Teorisi Olarak Yaşam Seyri

Yaşam Seyri Teorisi bireyin hayatına çoklu pencereden bakmamızı sağlar. Yaşanılan sosyal çevrenin özellikleri, aile yapısının psikolojik temelleri, tarihsel ve sosyal olaylar bağlamında bireyin yaş ve gelişim yörüngeleri bağlantılı şekilde incelenir (Benner ve Mistry, 2020). Yaşam Seyri Teorisi olayların birey üzerindeki etkilerini açıklarken; *yaşanılan tarihsel zamanı ve yeri, olayların bireyin hayatındaki zamanlamasını* (yaşı, dönüm noktaları vb.), *bağlantılı yaşamları* (aile ve akran ilişkileri), ve *bireysel özellikleri* temel alır (Elder, 1998).

Yaşam seyri çalışmaları disiplinlerarası bir bakış açısı gerektirmektedir. Sosyologlar yaşam seyriinde bireyin sosyal deneyimlerine odaklanırken psikologlar yaş ile bağlantılı bilişsel, duygusal veya davranışsal çıktılarına bakmaktadır. Bu bağlamda, Yaşam Seyri Teorisi araştırmacılara bireyin yaşına, sosyal deneyimlerine ve toplum içindeki daha büyük sosyal yapılara, kültürel normlara kadar birçok unsuru göz önünde bulundurma olanağı tanımaktadır (Buchmann ve Steinhoff, 2017). Benner ve Mistry (2020) tarafından uyarlanan ve Covid-19 pandemisinin birey üzerindeki etkilerini Yaşam Seyri Teorisi çerçevesinde inceleme fırsatı veren sistem Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Covid-19'un çocukların ve ergenlerin iyi oluş düzeylerine etkisini anlamaya yönelik Yaşam Seyri Teorisi'nin sunduğu bakış açısı (Kaynak: Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2020). Child development during the COVID-19 pandemic through a life course theory lens. *Child Development Perspectives*, 14(4), 236-243.)

Yaşam Seyri Teorisi'nin pandemiye yönelik tanımlanan söz konusu sistemi; geniş çaplı sosyotarihsel olayların, bireyler için gelişimsel dönüm noktaları olabileceğini göstermekte olup uzun vadede bireylerin iyi oluş hali için avantajları ve dezavantajları gibi unsurlarını ele almamızı sağlamaktadır (Peek, Abramson, Cox, Fothergill & Tobin, 2018). Ayrıca Yaşam Seyri Teorisi, pandeminin etkilerini daha önce yaşanmış olayların yansımaları üzerinden inceleme konusunda aydınlatıcı bir rol oynamaktadır. Buna göre insan gelişimi psikolojik, fiziksel, bilişsel gibi çeşitli alanlarda gerçekleşmekte, kritik geçiş noktalarına sahip (rol veya statü değişimi vb.) ve sosyal anlamda çevre etkileşimleri ile bağlantılı şekilde ilerlemektedir (Elder, 1998).

Çocukken maruz kalınan riskli sosyal çevreler ve olaylar; uzun vadede zorluklarla baş etme yetkinliğini köreltmekte, duygu düzenleme becerilerini de sekteye uğratmaktadır. Söz konusu becerilerde zayıflayan bireylerin, eğitime ve iş hayatına katılımı sınırlı olmakta, kişilerarası ilişkilerde zayıf kalmakta ve yaşadıkları stresten dolayı da sağlıkları tehdit altında olmaktadır (Jones, Nurius, Song & Fleming, 2020). Bu bağlamda gelişimsel yörüngeler, aile ve sosyal çevre gibi bağlantılı yaşamlar; yetişkinlikteki zihinsel ve ruhsal sağlık, gelir düzeyi ve sahip olunan sosyal desteğin öncülü olarak değerlendirilmektedir. Tarihsel olaylar ailelerin, eğitimin ve çalışma hayatının sosyal yapısını değiştirmekte ve bu değişim bireyde davranış değişikliklerine ve gelişimin bazı alanları üzerinde olumlu/olumsuz etkiye yol açmaktadır (Benner ve Mistry, 2020). Elder (1994)'a göre, geçiş noktaları da aile, eğitim gibi gelişimi etkileyen sosyal yörüngelerden biridir. Ekonomik kayıplar ve çocukların iyi oluş düzeyleri birbiriyle bağlantılı iki durum olmaktadır. Yani beslenme pratikleri, duygusal destek ve akademik destek olumsuzla dönmeye başlayınca bireyde sorunlu davranışlar görülmeye başlamaktadır (Elder, 1998).

Yaşam Seyri Teorisi; tabakalaşma sisteminin, gelişimi farklı şekillerde etkileyen statü, kaynaklar veya olanaklar bağlamında bireyleri hiyerarşik gruplara koymasını vurgular (Elder 1998). Yani, birey ne kadar kültürel ve ekonomik sermayeye sahipse ona uygun bir tabakada yer almaktadır (Yıldız ve Vural, 2020). Bu bağlamda, dezavantajlı bir çocuğun sosyal yapıda üst tabakalara geçmesinin yegane yolu

*eğitim* olmaktadır. Konuyla ilgili yürütölen araştırmalar, Covid-19'un olumsuz etkilerinin en çok farklı etnik kökene sahip olan çocuklar ve düşük gelirli çocuklar üzerinde göröldüğünü belirtmektedir (Benner ve Mistry, 2020). Bu anlamda Yaşam Seyri Teorisi bize; içinde bulunulan *ekonomik iklimin, eğitimsel ve sosyal politika* kararlarının ve *költürel yapının*, çocuk ve ergenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini göz önüne almamız için bir fırsat yaratmaktadır.

Özetle, bireyin tüm gelişim süreci; günlük ekolojik bağlamlarına, daha geniş alandaki sosyal, költürel ve ekonomik yapılara ve en geniş anlamda sosyotarihsel olaylara göre değişkenlik göstermektedir. Bu bilgiler ışığında, Covid 19'un çocuk ve ergenler üzerindeki etkileri, Yaşam Seyri Teorisi'nin bileşenleri (geçiş aşamaları ve yörüngeler, gelişimsel yörüngeler ve dönüm noktaları, bağlantılı yaşamlar, sosyal ve ekonomik tabakalaşma) bağlamında ele alınacaktır.

### **Geçiş Aşamaları ve Yörüngeler**

Yaşam Seyri Teorisi'ne göre gelişim hayat boyu sürmektedir. Bundan dolayı bireyin çocukluktan yetişkinliğe kadar olan tüm gelişim süreçleri ele alınmaktadır. Bireylerin özellikle bebeklikten gençliğe uzanan serüvenlerinde kritik geçiş noktaları bulunmaktadır. Bu noktalar ilk defa okula başlama gibi normal ve öngörülebilir nitelik taşımaktadır. Fakat daha geniş çaplı tarihsel olaylarda sosyal değişimler meydana gelmekte ve bunun sonucunda öngörülemez geçişler olabilmektedir (Ahiöğlu-Lindberg, 2012). Yaşam Seyri Teorisi'nin en güçlü yanlarından biri, dikkatini iç içe geçmiş gelişimsel alanların geçiş noktalarındaki rolüne vermesidir (Benner ve Mistry, 2020). Yani gelişimi yörüngesinden saptıran olayların bireyler için gelişimlerinin hangi dönemine denk geldiğine odaklanmaktadır (Elder, 1994). Örneğin, büyük buhranı çocukluk döneminde yaşayan bireylerin uzun vadede daha olumsuz şekilde etkilendikleri görölmüş; gelecekle ilgili kuşku duyma, akademik başarılarının düşmesi ve eğitime katılımında azalma gibi durumlar tespit edilmiştir (Elder, 1998).

Yapılan araştırmalar; sağlık, ekonomi ve sosyopolitik alanlardaki felaketlerin hem kısa hem de uzun vadede çocukların üzerindeki yankılarının devam ettiğini göstermektedir. Örneğin henüz anne karnındayken gerçekleşen bir felaketin, doğan çocuklarda 30 yıl boyunca fiziksel veya zihinsel kalıcı izler bıraktığı yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Peek vd, 2018). King ve diğerlerinin (2012) yürüttüğü araştırmada, Kanada'da 1998 yılında yaşanan buz fırtınası sırasında hamile olan anneler ile göröşölmüş ve şok etkisi yaratan bu durumun çocuklarına etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre büyük bir afete anne karnındayken maruz kalan çocukların bilişsel, davranışsal hatta fiziksel gelişimlerinin etkilendiği görölmüştür. Bunun yanında, söz konusu etkilerin yaşamın ilk bir yılı içerisinde geçebildiği ya da tam tersine ergenlik döneminde bile aynı etkilerin görölmeye devam ettiği belirtilmektedir.

Covid-19 pandemisinin gelişime yönelik etkilerine bakma noktasında mutlaka gelişimsel zamanlamaları göz önünde bulundurmak gerekir. Yaşamın ilk sekiz yılında ve ergenlik döneminde hızlı nörobiyolojik gelişmelerin olduğu, özellikle bilişsel ve sosyal gelişimin bu dönemlerde gerçekleştiği bilinmektedir (Benner ve Mistry, 2020). Bundan dolayı, pandeminin etkilerine bakarken özellikle bu iki dönemin etkilenme anlamında daha hassas olduğu konusuna dikkat edilmelidir. Küçük çocuklar (doğumdan 4 yaşına kadar) gelişimsel şoklara yönelik daha hassas olmaktadır. Çünkü pandeminin risk faktörlerine karşı savunmaları yoktur. Bu faktörlerden bazıları aşı, sağlık kontrolü gibi sistematik hastane ziyaretleri, gelişimsel bozuklukların takibi, ekonomik zorluklar (açlık, kalabalık aileler vb.) ve erken çocukluk eğitiminden mahrumiyet gibi alanlardır (Yoshikawa, 2020).

Yaşam Seyri Teorisi aynı zamanda bireyin bulunduğu coğrafyaya vurgu yapmaktadır (Gilligan, Karraker & Jasper, 2018). Bu anlamda yaşanan sosyotarihsel olayların etkileri düşünöldüğünde çocukların nerede yaşadıklarının da büyük etkisi olduğu görölmektedir. Söz konusu olayların çocuklara



yönelik fiziksel sonuçları, içinde yaşanılan topluma göre artmakta veya azalmaktadır. Örneğin, Japonya’da yaşayan bir çocuğun depremden fiziksel olarak zarar görme riski Pakistan’da yaşayan bir çocuktan daha az olmaktadır (Peek vd, 2018). Binalarını ve çevrelerini deprem riskini gözeterek düzenlemeyen ülkelerde depremde ölüm oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, yaşanan geniş çaplı sosyotarihsel olayların çocuklara yansımaları içinde yaşadığı toplumun sosyal, politik, çevresel ve ekonomik faktörlerin belirlemede olduğu söylenebilir.

Yaşam seyri çerçevesi kurumsal yapıların çocukların gelişimine etkisini de kapsamaktadır. Bu noktada gelişimsel yörüngelerin olanaklara ulaşma, söz konusu kurumlarda yer edinme süreçlerine olumlu ve olumsuz etkilerine vurgu yapmaktadır (Benner ve Mistry, 2020). Özellikle ergenlerde (yetişkinliğe geçiş süreci) hedef belirleme, beklentilere ve emellere sahip olma gibi durumları etkileyen aile, ekonomi ve akranlar gibi faktörlerin hepsinin bir arada incelenmesini sağlamaktadır. Zengin ailelerin kaynaklara ulaşabiliyor ve olanaklar yaratabiliyor olmaları çocukların gelişim yörüngelerinden sapmamalarını sağlamaktadır. Zengin ve yoksul bireylerin yaşam seyirleri (gelişim yörüngeleri ve geçişleri) arasında bu anlamda ciddi düzeyde fark ortaya çıkmaktadır (Buchmann ve Steinhoff, 2017).

### ***Gelişimsel Yörüngeler ve Dönüm Noktaları***

İlgili alan yazın incelendiğinde yaşanan sosyotarihsel olayların çocuk ve ergenlere uzun vadedeki etkisini inceleyen birçok çalışmaya rastlanmıştır. Kırkpınar (2009) tarafından yürütülen bir araştırmada, 12 Eylül ihtilalinde özellikle dönemin gençlerinin fiziksel ve psikolojik zarara uğradıkları görülmüştür. Şiddetin her türüne maruz kalan gençlerde depresyon görülme sıklığında artış yaşanmıştır. Aynı zamanda çöken eğitim sistemi, ailevi düzenin ve ahlakın tahrip olması gibi durumlara maruz kalan gençlerde alkol kullanımı oranı ciddi şekilde artmıştır. Türkiye’de yapılan bir diğer çalışmada ise 2003 yılında meydana gelen Bingöl depreminde okullarının yıkılması sonucu eğitimlerine ara vermek durumunda kalan çocukların travma sonrası stres belirtileri gösterdiği ayrıca ilkökul kademesindeki çocukların ortaokul kademesindeki çocuklara göre depremden daha yüksek oranda etkilendikleri belirtilmiştir. Çocukların medyada depremlerle ilgili haber ve görüntülere maruz kalmaları psikolojik açıdan olumsuz etkilere yol açmış ve bu sonuç ‘uzamış travma’ olarak tanımlanmıştır (Bulut, 2009). OECD ülkeleri arasında yer almayan Amerika ve Avustralya’da büyük kriz sonrasında 15-24 yaş aralığındaki gençlerin okula devamlılık, iş bulma veya mesleki eğitim alma oranlarında ciddi bir düşüş yaşanmıştır. Yaşanan bu düşüş, kriz sonrasında 5 sene boyunca devam etmiştir (Benner ve Mistry, 2020). Aynı şekilde Almanya’da 1966-1967 yıllarında uygulanan ‘kısa zamanlı eğitim takvimi’ hem kısa vadede hem de uzun vadede çocuklara ciddi zararlar vermiştir. Eğitim süresinin bir yıl içinde 8 ay olacak şekilde düzenlenmesi sonucu bu uygulamaya maruz kalan çocukların yetişkinlikte dahi tam süreli eğitim alan bireylere oranla matematik becerilerinde daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Ayrıca kısa zamanlı eğitime maruz kalan bireylerin diğerlerine oranla gelir düzeylerinin %5 daha düşük olduğu saptanmıştır (Hanushek ve Woessmann, 2020).

Pandeminin çocuklara ve ergenlere en büyük etkisi eğitim alanında olmuştur. Dünya çapında 144 ülke yaşanan salgın tehlikesinden dolayı eğitime ara vermiştir (Benner ve Mistry, 2020). Pandeminin yayılmasını önlemek adına alınan okulların kapatılması kararı, çocukların doğrudan enfeksiyondan etkilenmesinin önüne geçmektedir. Fakat yüz yüze eğitime devam edemeyen çocuklarda fiziksel etkinliklerin azalması (Erol, 2020), yetersiz beslenme (Patrick vd, 2020) ve uyku bozuklukları (Can, 2020) gibi dolaylı sonuçlar görülmektedir. Bunlara ek olarak yaygın şekilde depresyon, stres, moral bozukluğu, dikkat dağınıklığı gibi semptomlar tespit edildiği ifade edilmektedir (Courtney vd, 2020; Çalışkan, 2020; de Miranda vd, 2020). Masonbrink ve Hurley (2020)’e göre, okulların kapatılması her ne kadar toplum sağlığını kontrol altına alma amacı gütsen de, özellikle yoksul çocukların ve özel gereksinimli çocukların akademik gelişimleri büyük oranda zarar görmektedir. Bu anlamda ‘enfekte olmak’ ve ‘etkisinde olmak’ kavramlarının farkı, çocuklar bazında önem taşımaktadır.

Enfeksiyon sebebi ile ölüm oranları yüksek olan yaşlı bireylerin çocuklara göre psikolojik anlamda daha sağlam oldukları; bunun sebebinin de çocukların yakınlarının hasta olmasından korku duymaları ve evde kalma sürecinde yaşlılara oranla daha fazla yalnızlık çekmeleri olabileceği belirtilmektedir (Settersten, Bernardi & Harkönen, 2020).

Dönüm noktaları açısından 6 yaş yeni okula kayıt olmayla başlayan sosyal rollerdeki değişimi içeren kritik bir yaş olmaktadır. Öğretmenlerle, arkadaşlarla iyi geçinme gibi sosyal bir rol edinilmektedir. Bu anlamda önemli bir geçiş döneminde olan küçük yaştaki çocuklar pandeminin getirdiği sosyal mesafe kuralları altında sosyallikten korku duyan bireyler haline gelmiştir (Benner ve Mistry, 2020). Pandemi sürecinde okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal gelişimlerini inceleyen araştırmalar (Alisinanoğlu, Karabulut ve Türksoy, 2020; Tarkoçin, Alagöz ve Boğa, 2020), çocuklarda anne babaya bağımlılık oranlarında artış olduğunu ve ebeveynlerini sürekli yanında isteme tutumuna sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlara bakıldığında kritik geçişlere denk gelen sosyotarihsel olayların ciddi oranda sosyal gelişim kayıplarına neden olduğu söylenebilir. Bununla birlikte gelişim sürecindeki bir diğer kritik geçiş ergenlik dönemine denk gelmektedir (Elder, 1994). Ergenlerin çocukluktan çıktığı aşamada sosyal deneyimlerine odaklanma, pandeminin etkilerini analiz etme noktasında faydalı görülmektedir. Bu bağlamda okullarının kapanması sonucunda gelişimlerinin kritik aşamasında sosyal etkileşimlerden mahrum kalmaları ergenler için bir kayıp olmaktadır. Sonuç olarak hem kendilerini değerlendirdikleri hem de problem çözme becerilerini pekiştirdikleri akran gruplarından uzak kalmakta, yalnızlık ve çaresizlik hislerine kapılmaktadırlar (Yektaş, 2020). Ergenler yaşamlarındaki bazı geçişlere adapte olmaya çalışmakta ve akademik sınavlara yönelik yoğun bir süreç yaşamaktadırlar. Bu anlamda geçiş dönemindeki bireylere sosyal ve bireysel destek verilmesi ve hayatlarındaki değişimlere sağlıklı şekilde yön verebilmelerinin sağlanması önem kazanmaktadır (Buchmann ve Steinhoff, 2017).

Japonya’da pandeminin ilk dalgası sürerken yürütülen araştırmada dikkat çekici bir sonuç elde edildiği görülmektedir. Bulgulara göre okulların kapalı olmasının ergenlerin intihar oranlarını etkilemediği saptanmıştır (Isumi, Doi, Yamaoka, Takahashi & Fujiwara, 2020). Fakat dünya genelinde pandemi bittikten sonraki süreçte uzun vadedeki etkisi olarak ergenlerdeki intihar oranlarının yükseleceğine (Sher ve Peters, 2020) ve yaşam beklentisinin 20 yıllık bir azalmaya uğrayacağına (Erol, 2020) dair öngörüler bulunmaktadır.

Okulların kapatılmasının çocukların gelişimine çok yönlü etkilerinin olduğu söylenebilir. Örneğin, okulların kapatılmasının ardından çocukların besleyici öğünlere ulaşma imkanı olmamış ve aileler de besin harcamalarını arttırmak zorunda kalmıştır (Wagner, 2020). Besin eksikliği sonucu okul çağındaki çocukların akademik, sosyal duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimleri olumsuz etkilenmiştir (Benner ve Mistry, 2020). Bir diğer durum ise çocukların evde durduğu zamanın artmasıyla sağlıksız beslenme oranı arasında pozitif yönde bir ilişki olmasıdır. Bu kapsamda pandeminin uzun vadede öngörülen etkilerinden biri de çocuklarda obezite oranının artacağı yönünde olmaktadır (Rundle, Park, Herbstman, Kinsey & Wang, 2020). Ek olarak eğitimciler, psikolojik danışmanlar ve okul çalışanları dezavantajlı öğrencilerin gereksinimlerini karşılama, zihinsel gelişimlerini takip etme ve çocuklar için güvensiz olan durumları tespit etme konularında etkili uygulamalar yürütememiştir (Şahbudak ve Emiroğlu, 2020; König, Jäger-Biela & Glutsch, 2020). Türkiye’de ortaokul ve lise öğrencileri ile yürütülen bir araştırmaya göre, lise öğrencileri uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden daha az katkı sağladığını düşünürken ortaokul öğrencileri uzaktan eğitimin kendilerine sağladığı katkıyı orta derecede olarak belirtmiştir (Karataş, 2020). Öğrencilerin yaşının ve girecekleri sınava karşı duyulan stres miktarının uzaktan eğitime bakış açısını etkilediği düşünülmektedir.

Daha önce de bahsedildiği gibi, hem geçmişteki araştırmalar hem de Covid-19 pandemisi ile ilgili yapılan güncel araştırmalar, çocukların gelişimlerinde sosyotarihsel felaketlerin kısa ve uzun

vadede gelişimsel alanlar açısından etkileri olduğunu göstermektedir. Bu etkilerin minimum düzeye indirilmesi noktasında toplumların en önemli görevi çocukları korumak, eğitmek ve güçlendirmektir. Çocuğun gelişiminde sosyal olarak çevre etkinken ekolojik olarak söz konusu çevrenin sistematik desteği ön plandadır. Farklı yaklaşımlar bu bağlamda, hangi çocukların felaket süreçlerini daha güçlü veya daha hassas şekilde atlatacaklarını belirlemeye yönelik bilgiler sunmaktadır (Peek vd, 2018).

Felaket araştırmacıları genelde ‘çocuklar ve gençler’ kavramını kullanmakta ve kronolojik yaşa göre felaketlerin etkilerini incelemektedir. Felaketler küçük yaşlarda alt ıslatma, saldırgan davranışlar gibi sorunlar açığa çıkarırken (Alisinanoğlu vd, 2020) ergenlerde madde kullanımını ve intihara eğilimini (Benner ve Mistry, 2020) arttırmaktadır. Yaşanan felaketlerde eğitime ara vermenin bir sonucu olarak da okul terki oranlarının arttığı ve akademik başarıların düştüğü görülmektedir (Peek vd, 2018). Bu bağlamda Yaşam Seyri Teorisi günümüzde yaşanan pandemi sürecinin çocukların yaşını da göz önünde bulundurarak kısa ve uzun vadedeki akademik ve psikososyal uyuma etkisini incelemek isteyen araştırmacılara yararlı bir çerçeve sunmaktadır.

### ***Bağlantılı Yaşamlar***

Yaşam Seyri Teorisi’nin bir diğer vurgusu da çocukların Covid-19 pandemisini bir vakumun içinde deneyimlemedikleridir. Söz konusu süreci, diğer bireylerle birlikte kendi sosyal dünyaları içinde yaşamaktadırlar (Benner ve Mistry, 2020). Ebeveynlerin işsiz kalması ve geçim sıkıntısı çekiyor olması, erken çocukluk eğitimine erişemiyor olması veya okulların aniden çevrimiçi eğitime geçmesi gibi durumlara maruz kalan çocuklar stresli ve belirsiz bir yol içerisine girmektedir. Evde ilgisizlik (Erol, 2020), ebeveynlerin uygun şekilde davranmaması (Hanushek ve Woessmann, 2020) ve aile içinde artan her türlü şiddet (Campbell, 2020; Xue, Chen, Chen, Hu & Zhu, 2020; Humphreys, Myint & Zeanah, 2020) çocuklar için olumsuz durumlar yaratmaktadır. Amerika, Avusturalya, Çin gibi ülkelerde pandemi sebebiyle aile içi şiddetin arttığı rapor edilirken (Usher, Bhullar, Durkin, Gyamfi & Jackson, 2020) bu durumun tarihsel bir örneği olarak Ebola salgını sırasında Afrika’da eğitime ara verilmesi ile birlikte başlayan eve kapanma sürecinde küçük yaşta kız çocuklarının hamilelik oranında artış yaşanması (Petretto, 2020) verilebilir.

Covid-19 pandemisi aynı zamanda çocukların ve ergenlerin bağlantılı yaşamlarının farklı unsurlarını da etkilemiştir. Birçok ailenin yaşamı ciddi şekilde etkilenmiştir. Çalışan ebeveynler uzaktan veya kısmi çalışma ile çocukların ihtiyaçlarını karşılama arasında bir denge kurmakta zorlanmıştır (Cluver vd, 2020). Çocuklarının çevrimiçi eğitime katılımını sağlamak da bu zorluklara dahildir. Ayrıca okulların kapatılması sonucunda çalışan anne ve babaların çocukları okula gitmek yerine anneanne, babaanne gibi aile büyükleri ya da bakıcılar ile vakit geçirmek durumunda kalmışlardır. Daha büyük yaşta çocuklar ve ergenler bilgisayar kullanma konusunda yetkin iken küçük yaşta çocuklar çevrimiçi ortamda devam ettirilen eğitimlere katılımları kısıtlı olmuştur. Aile büyüklerinin bilgisayar konusunda yetkin olmayışı çocuklar için dezavantajlı bir durum oluşturmuştur (Petretto, 2020). Çalışan aileler bir anda çocuklarının özellikle sağlıklarını koruma ve güvenliğini sağlama noktasında artan sorumlulukla yüzleşmişlerdir. Ayrıca pandemi kaynaklı iş kayıpları ve işten çıkarılmalar finansal güvensizliğe neden olmuştur. Tüm aileler değişen rutinler sebebi ile gözle görülür şekilde stres altına girmiştir (Erol, 2020). Evde kalma süresinin artması ve ekonomik sebepler ailelerin stresini arttırmış ve aile içi ilişkilerin kalitesinin düşmesine neden olmuştur (Uzun, Karaca ve Metin, 2021). Pembecioğlu’nun (2020) yürüttüğü araştırma sonuçlarına göre, çocukların %50’si ebeveynlerinin iş yerine evde olmasından, %39’u da anne babalarının endişeli olmasından dolayı kaygı duymaktadır. Ayrıca söz konusu araştırmada, eğitime ve sürdürülebilir ekonomik kaynaklara erişememe sorunları ile yüzleşen çocukların pandemi sürecinin sonunda aşırı yoksullukla mücadele edeceği öngörülmektedir.

Yaşam Seyri Teorisi ile paralel şekilde; ebeveynlere doğrudan, çocuklara ve ergenlere ise dolaylı şekilde etkisi olan hane ekonomisinin tersine dönmesi durumu, bireylerin fiziksel, zihinsel ve eğitimsel çıktılarını olumsuz şekilde etkilemektedir (Gilligan vd, 2018). Çünkü bu süreçte anne babalar, çocuklarına destek olmak için faydalandıkları kendi psikolojik sağlıklarını kaybetmektedirler (Benner ve Mistry, 2020). Bunun sonucunda da çocuklarına daha ilgisiz davranmakta ve çocuklarıyla sert iletişim kurmaktadır. Her ne kadar stres ve gerginlikle yüzleşilse de, yakın aile ilişkilerinin sosyotarihsel olayların olumsuz etkilerini azaltıcı rol oynayabileceği belirtilmektedir (Macmillan ve Copher, 2005). Evde kalma sürecinde bazı çocuklar, kendi içsel dünyalarını ve hobilerini keşfetme fırsatı ve kendi öğrenme hızında ilerleme imkanı yakalamıştır. Özellikle küçük yaştaki çocuklar, aileleri ile daha fazla vakit geçirme imkanı bulmuştur. Çinli ergenler; Covid-19 pandemisine karşı iyimser bir bakış açısının, onları kaygıdan ve depresyondan uzaklaştırdığını açıklamışlardır (Dvorsky, Breaux & Becker, 2020). Evde kalmaktan mutluluk duyan Amerikalı ergenlerin de daha az kaygı ve depresif semptoma sahip oldukları saptanmıştır (Oosterhoff, Palmer, Wilson & Shook, 2020). Türkiye’de ise durum iç açıcı gözükmemektedir. Konuyla ilgili 663 öğrenci ile yürütülen bir araştırmaya göre, pandemi sürecinde öğrencilerin yarısından fazlası aileleriyle evde sorunlar yaşamaktadır (Karataş, 2020). Çocukların ve ergenlerin pandemi kaynaklı yaşadıkları sosyalleşme sınırlılıkları (Yektaş, 2020) göz önüne alındığında, normalleşme sürecinde yapılan en önemli vurgulardan biri de, çocukların sosyal çevreleri ile girdikleri etkileşimin artırılması olmalıdır. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocukları ile olumlu ilişkiler kurması ve akranlarıyla daha uzun süre etkileşimde bulunabilecekleri ortamların yaratılması önemli görülmektedir.

### ***Sosyal ve Ekonomik Tabakalaşma***

İrk, etnik köken, gelir düzeyi gibi etmenler gözetildiğinde bazı gruplar avantajlı konumdayken, hali hazırda marjinalleştirilmiş ve önemli stres etmenlerine sahip olan çocuklar için pandemi gibi sosyotarihsel olayların yıkıcı bir etkisi olmaktadır (Yıldız ve Vural, 2020). Pieh ve diğerlerine göre (2020), Covid-19 pandemisinin tabakalaşma etkisi, ölüm oranlarının ve işsizlik oranlarının artışında kendisini göstermektedir. Ayrıca irka ve ekonomik duruma bağlı olarak bireyler arası eğitimsel uçurumu da arttırmıştır. Her türlü kaynağa ulaşabilen çocuklara oranla düşük gelirli ve olanakları kısıtlı olan çocuklar, pandemiden eğitimsel ve psikolojik anlamda daha çok etkilenmiştir (Singh, 2021). Avusturya’da yürütülen bir araştırmada 4 haftalık eve kapanma sonucu oluşan stres, kaygı bozukluğu ve uykusuzluk durumlarına en çok maruz kalanların çocuklar, kadınlar ve işsiz olan bireyler olduğu ifade edilmiştir (Pieh, Budimir & Probst, 2020). Bu bağlamda bireyin yaşı, iş durumu ve cinsiyeti pandemiden ne kadar olumsuz etkilenileceğini belirleyen öncelikli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Alınan politika kararları ve pandemi ile baş etme stratejileri açısından çocuklara, kadınlara ve iş sahibi olmayanlara destek verilmesi önemli görülmektedir.

Gelişmemiş ülkelerde toplumsal kültür, kız çocuklarını okuldan uzak tutma üzerine yapılmıştır. Baird ve diğerlerine (2020) göre; ev işleri, erken evlilik gibi sebeplerden ötürü eğitime erişemeyen kız çocuklarının pandemi sürecinde okulların kapatılmasının ardından gelişimleri önemli derecede sekteye uğramıştır. Burada, çocukların etkilenme düzeylerinin cinsiyete ve aile bireylerinin ekonomik durumuna yönelik belirlendiği görülmektedir. Gelir düzeyi düşük olan çocukların dolaylı şekilde sosyal çevreleri ile etkileşimde bulunmayı sağlayan teknolojik araçlara ulaşma imkanı olmamıştır (Petretto, Masala & Masala, 2020). Bangladeş’te yürütülen bir araştırmada 13-14 yaşlarındaki 2059 kız öğrenci ile Covid-19 pandemisinin ilk görüldüğü zaman diliminde ve 2 ay sonrasında görüşmeler yapılmış, özellikle pandeminin ekonomik etkileri hakkında bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; sağlıklı besine (protein vb.) ulaşma oranı %59’luk bir düşüş yaşamıştır. Ayrıca katılımcıların %84’ü okulların kapalı olduğu süreçte evde kendi kendilerine kitaplarından ders çalıştığı, yalnızca %9’unun internet ve televizyon gibi medya araçlarından faydalanabildiği saptanmıştır. Son olarak, pandemi ile birlikte çocukların rolünün de değiştiği ifade edilmiştir. Buna göre; katılımcıların %94’ü pandemiden önce çalıştıkları süreyi artık derslere

ayıramadıklarını, bunun yerine ev işlerine yardım ettiklerini ve çocuk bakımı gibi rolleri üstlendiklerini belirtmişlerdir (Baird, Seager, Sabarwal, Guglielmi & Sultan, 2020).

2008 yılında yaşanan küresel ekonomik krizde, Avusturalya gibi ülkeler ekonomik iyileşme paketi politikası (nakit ödemeler vb.) ile dezavantajlı ailelerin en az hasarla süreci atlatalmalarına destek olmuştur (Benner ve Mistry, 2020). Bu açıdan değerlendirildiğinde, yaşanan felaketlerde ve salgınlarda toplumun hassas kesiminin desteklenmesinin, hem kısa vadede hem de uzun vadede olumlu sonuç vereceği söylenebilir. Pandemi ve benzer felaketlere yönelik alınan tedbirlere örnek olarak; Amerika'da yaşanacak her türlü felakete hazır olmak adına Federal Acil Durum Yönetimi Kuruluşu ve Eğitim Bakanlığı ortaklığında bir müdahale programı oluşturulması ve uygulanması verilebilir (Peek vd, 2018). Programın amacı, ergenlerin herhangi bir felakete yönelik hazırlıklı olmalarını sağlamak ve felaket sürecindeki tepkilerini yönetme becerisi kazandırmaktır. Genel olarak ergenlerin psikolojik sağlamlıklarını artırma amacı güden bu programın örnekleri çoğaltılabilir. Eğitimcilerin ve psikologların ortak bir programda buluşup, bu tür felaketlerden olumsuz etkilenen çocuklara psikolojik, bilişsel ve sosyal destek vermeleri sağlanabilir. Buna ek olarak, sosyal adaletin bir gereği olarak çocukların sesinin çıkmasını sağlamak ve onların hikayelerini dinlemek için toplumun her türlü kurumu (bakanlık, dernekler, sosyal medya kanalları vb.) öncü olmalıdır.

Okulların kapatılmasının ülkelere ekonomik boyuttaki etkilerinin yine çocukların eğitimden fayda sağlama oranları ile açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Hanushek ve Woessmann'ın (2020) raporuna göre her bir okul yılı, bireyin yetişkinlik döneminde kazandığı gelirdeki yaklaşık %10'luk artışa denk gelmektedir. Bu bağlamda okulda öğrenilen beceriler ile kazanılan gelir birbirine bağlı iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani öğrencilerin özellikle bilişsel ve sosyal becerileri, uzun vadedeki ekonomik gelişmenin öncülü olmaktadır. Okulların kapatılması da bu açıdan beceri kayıpları olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu kayıp oranlarında ekonomik refah durumuna yönelik ülkeler arası farklılıklar gözlenmiştir. Örneğin bir yıllık bir öğrenme kaybı Singapur'da %16.7'lik bir beceri kaybına yol açarken Amerika gibi ekonomik refahı yüksek bir ülkede beceri kaybı oranı %9 olmaktadır (Hanushek ve Woessmann, 2020). Bu bağlamda incelendiğinde; gelişmekte olan ülkelerde okulların kapatılması kayıpların daha derinleşmesine yol açmaktadır.

Covid-19 virüsünün ilk olarak Çin'de görülmesiyle birlikte hastalık ırksallaştırılmış ve bunun sonucunda da doğrudan veya dolaylı şekilde ayrımcılığa maruz kalan Çinli çocukların iyi oluş halleri olumsuz şekilde etkilenmiştir (Benner ve Mistry, 2020). Bu bağlamda dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan Asyalı çocukların ve ergenlerin bu durumdan nasıl etkilendiklerinin ve neler deneyimlediklerinin araştırılması önemli görülmektedir. Covid-19 pandemisiyle başlayan ayrımcılığa doğrudan veya dolaylı şekilde maruz kalan birçok çocuğun rapor edildiği bir araştırmada, Çinli ailelerin çevrelerinde Çin kültürüne ve Çinlilere nefret duyan bir tutumun var olduğunu hissettikleri ve bu ailelerin 10 ile 18 yaş aralığındaki çocuklarının da aksiyete ve depresyon gibi zihinsel sağlıklarını tehdit edecek semptomlar gösterdikleri saptanmıştır (Cheah vd, 2020). Ayrıca Fransa'da yürütülen bir araştırmada Fransızların, ülkelerinde yaşayan Çinli vatandaşlara yönelik ayrımcı/dışlayıcı tutumlar gösterdikleri saptanmıştır. Örneğin 33 yaşında Fransa'da doktora öğrencisi olan bir Çinli katılımcının, küçük çocukların (3-10 yaş) kendisiyle ilgili 'virüs taşıyor olabildiği, kendisinden uzak durulması gerektiği' gibi söylemleriyle karşılaştığını ifade etmesi dikkat çekici olmaktadır (Wang vd, 2020). Kipgen (2020)'e göre, yıllardır kendi içinde ırkçı tutum sergileyen Amerika ve ekonomik tabakalaşmanın yoğun olarak gözleendiği Hindistan gibi ülkelerin Covid-19 pandemisi nedeniyle Çinlilere karşı olumsuz bir tutum sergilemeleri beklendiği bir durum olmaktadır. Asıl tehlikeli olan pandemi bittikten sonraki süreçte, bu durumun sistematik şekilde devam etmesidir (Benner ve Mistry, 2020).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Geçtiğimiz 30 yıldan bu yana yaşanan ekonomik ve teknolojik gelişmelerle ülkeler, küreselleşme sürecine girmiştir. Bu sürecin sonucu olarak ülkeler artık kendilerinden uzakta olan bir ülkede yaşanan herhangi bir olaydan veya felaketten etkilenenmektedir (Erdoğan, 1999). Hal böyleyken pandemi gibi küresel bir kriz durumunda tüm ülkeler, ekonomik ve sosyal anlamda büyük ölçüde etkilenmiş ve özellikle eğitimin ayakta kalması amacıyla ellerindeki teknolojiye sarılmışlardır. Bu bağlamda, hem ülkelerin kendi içindeki hem de birbirleri arasındaki eğitim açığı büyüme yaşamıştır. Okullar bugün açılıp pandemi öncesi sürece dönülse bile, yaşanan öğrenme kayıplarından dolayı bütün ülkelerin ekonomilerinin uzun vadede olumsuz şekilde etkileneceği öngörülmektedir (Hanushek ve Woessmann, 2020). Okulların kapanmasıyla evlerine dönen öğrenciler büyük bir tehditle karşı karşıya kalmışlardır. Bu süreçte, ne okullar teknoloji kullanımında yetkinliğe ne de ebeveynler eğitimi rolü üstlenecek kadar uzmanlığa sahiptir (Karataş, 2020). Bu durumdan en çok etkilenenler de toplumun dezavantajlı kesimi olmuştur.

Teknolojik alt yapının tüm öğrencilerin eğitime erişebileceği düzeyde oluşturulması, eğitim içeriklerinin ebeveynlerin veya bakım verenlerin evde uygulayacağı şekilde hazırlanması ve öğrenme çıktılarına izleme ve değerlendirme sisteminin süreklilik sağlayacak şekilde geliştirilmesi, uzaktan eğitimin etkililiği konusunda önemli stratejiler olmaktadır (Can, 2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel yörüngelerindeki pandemi kaynaklı sapmalar düşünüldüğünde, sosyal ortamlardan mahrum kalmalarını azami düzeyde engellemek adına televizyon, tablet, internet gibi teknolojik ihtiyaçları karşılanmalıdır. Büyük kademelerde teknoloji kullanımı becerileri varken, okul öncesi dönemdeki çocukların özellikle aile büyükleri tarafından bakılanların teknoloji tabanlı eğitime erişim noktasında eksiklikleri göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, eğitime erişememe noktasında en çok etkilenen gruplardan biri de okul öncesi dönemdeki çocuklar olmaktadır. Söz konusu çocukların, uygun tedbirler ışığında ve uygun mevsimsel şartlar altında, açık alanlarda eğitime devam etmesi sağlanabilir. Okulları bu kapsamda beton binalar olarak değil, sosyal eşitliği sağlayan yapılar olarak görmek yerinde olacaktır.

Doğal afetler ve sosyotarihsel olaylar, çocuklarda ve ergenlerde yaş düzeyine bağlı olarak farklı davranışsal sonuçlar doğurabilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki çocuklarda korku, güvensizlik ve şaşkınlık halleri görülürken, ilkökul çağındaki çocuklarda arkadaşlarından ayrı kalma sonucu depresif belirtiler ve ebeveynlere itaatsizlik ya da aşırı bağlanma gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Ergenlerde ise yaşanan geniş çaplı tarihsel olayların ardından uzun vadede madde kullanımında ve suç oranlarında artış gözlenmektedir (Karabulut ve Bekler, 2019). Yaşam Seyri Teorisi'nin yaşa bağlı etkileri düşünüldüğünde, pandeminin özellikle 8. ve 12. kademede eğitim gören öğrencilerde etkileri daha net görünmektedir. 12. kademede bir öğrenci için beklenmedik bir salgın olayı karşısında duyduğu kaygılar, ulusal sınav stresi ve uzaktan eğitimde yaşanan öğrenme kayıpları neticesinde bir üst eğitim kademesine geçiş daha zor olmaktadır. Bundan dolayı, pandeminin hayatının dönüm noktasında olan bir bireye daha fazla zarar vereceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Okullar bu bağlamda, bireyleri kalıplaştıran değil, özgürleştiren kurumlar olarak devam etmeli ve test notlarıyla değerlendirmek yerine ırkçılık, tabakalaşma gibi olguların hipnozundan çıkıp dünya vatandaşı olma noktasında kazanımları ön plana almalıdır.

Öğrenme kayıplarının giderilmesi bağlamında; okullar açıldığında öğrenciler, 2019'daki şartlara sahip okullara dönmemelidirler (Hanushek ve Woessmann, 2020). Okulların geliştirilmesi ve eski eğitim sisteminin telafi edici boyutta zenginleştirilmesi gerekmektedir. Çocukların açığını kapama noktasında özellikle gelişmekte olan ülkelerde öğretmenlerin etkililiğini arttıracak önlemler alınmalıdır. Örneğin, Türkiye'de eğitim fakültesi mezunu bireylerin destek öğretmen olarak istihdam edilmesi, hem potansiyel iş gücünü etkin kılıp hem de öğrencilerin öğrenme açıklarını kapatma sürecini hızlandırabilir.

Bunun yanında hali hazırda performansları farklı olan öğrencilerin arasındaki uçurumun artmasına yönelik okula dönüşte geleneksel eğitim anlayışından vazgeçilip daha bireyselleştirilmiş bir program uygulanabilir. Teknolojik öğrenme araçlarının da etkin kullanımı ile öğrenciler geri kaldıkları konuları tamamlayana kadar çalışmalarını teşvik edilebilir. Bu bağlamda eğitimde dijitalleşme konusunda öğretmenler alacakları lisans eğitimi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenip içerik çalışmaları ve öğrenci değerlendirme çalışmaları yapılabilir (König vd, 2020). Okullar aileler ve çocuklar için danışmanlık programı oluşturabilir. Anksiyete ve depresyon belirtisi gösteren çocukların ve ebeveynlerin tespiti ve takibi bağlamında ev desteği verilebilir. Hareket kısıtlılığı, iş kaybı, sosyalliğin azalması, Covid-19'a bağlı tanıdık kişilerin ölümü gibi durumların doğuracağı depresyon ve davranış bozukluklarının önüne geçme bağlamında bir müdahale programı oluşturulabileceği araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Baird vd, 2020). Ayrıca oluşturulan danışmanlık programı sayesinde özellikle dezavantajlı öğrencilere materyal desteği sunulup öğrenme süreçlerini izleme olanağı da yaratılabilir.

Her birey psikolojik sağlamlığını günlük yaşam düzeninden alır. Aile bireyleri, arkadaşları, okulları ve içinde yaşanılan toplum gibi birbirine bağlı sistemler; çocukların uyum sağlama, problem çözme ve özdüzenleme becerilerini geliştirmektedir. Pandemi gibi yaşanan ani değişiklikler sonucunda çocukların bu kazanımlarının da dolaylı olarak sekteye uğradığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar; ailelerin kendi zihinsel ve ruhsal sağlıklarını koruyabilme durumlarının, çocukları pandeminin uzun vadedeki olumsuz etkilerinden koruyacağını göstermektedir (Glynn, Davis, Luby, Baram & Sandman, 2021; Yalçın, Dai ve Erkoç, 2020). Bu süreçte çocukların duygu ve düşüncelerini ebeveynleri veya akranlarıyla paylaşmasını destekleme ve yaptıklarından dolayı suçlamak yerine olumlu davranışlarını onaylama gibi yaklaşımlar çocuklar için duygularını düzenleme anlamında kazançlı olacaktır. Ek olarak küçük çocukların ergenlere oranla fiziksel yakınlığa daha çok ihtiyaç duyması, özel gereksinimli çocukların günlük rutinlerinin bozulmasından rahatsızlık duyması gibi pedagojik bilgilerin yetişkinler tarafından farkında olunması süreci olumlu atlatma açısından çok önemli görülmektedir (Erol, 2020). Bu bağlamda çocukları bilgilendirirken çocuğun yaşını ve gelişimsel özelliklerini baz alarak bilgilendirme kapsamının ve şeklinin ayarlanması gerekmektedir. Tüm bunlara ek olarak, ebeveynlerin bakım sorumlulukları artmıştır. Sürekli hastalıktan korkma hali ve panik duygusu çocukları ile olan iletişimleri olumsuz etkilemektedir (Öztürk, Yılmaz, Erbil ve Hazer, 2020). Bilgi kirliliğini önleyip ailelerin doğru bilgilere ulaşması (sağlık tedbirleri vb.) ve aile içi birlik ve beraberliğin geliştirilmesi sonucu ebeveynlerin duyduğu güven çocuğa da yansıtacaktır. Her türlü duygunun veya bilginin paylaşılması için aile içinde iletişim ağlarının kuvvetlendirilmesi gerekir. Umutsuzluk ve geleceğe dair belirsizlikler gibi stres faktörlerini en aza indirmek için umutlu, planlı ve esnek bir tutum içinde olunmalıdır.

Yıldız ve Vural'ın ifadesine göre (2020), yoksul ailelerin eğitime ulaşamamaları bir yana, EBA TV ile öğretmen-öğrenci etkileşiminin olmadığı, öğrencilerin öğrenme çıktılarının öğretmen tarafından gözlemlenemediği ve bireysel farklılıkların gözetilemediği bir ortamda eğitim-öğretim devam etmektedir. Bu noktada teknolojinin eğitimde var olan eşitsizliği daha da derinleştirdiği söylenebilir mi? Aslında burada üzerinde durulması gereken durum teknolojinin faydalı veya zararlı olması değil nasıl kullanılması gerektiğidir. Bu sorun da alınan rasyonel ve kapsayıcı politik kararlarla ve toplumsal mücadele ile aşılabilecek bir durumdur.

Bu araştırmada göze çarpan bir diğer önemli nokta, pandemi sürecinde sosyal mesafe, sokağa çıkma kısıtlamaları, okulların kapatılması gibi uygulamalarla yaşam düzenleri ciddi şekilde bozulan çocukların ve ergenlerin ne hissettiklerine ve neler yaşadıklarına yeterince önem verilmemesidir (Petretto, 2020). Buna yönelik pandemi sonrası iyileşme sürecinde en başta gençlere odaklanılmalıdır. Politika yapıcılar, bilim insanları ve eğitimciler tarafından pandemi sırasında ve sonrasında alınan/alınacak her uygulama kararında öncelikli olarak çocukları koruma ve ihtiyaçlarını gözetme vurgusu yapılmalıdır.

Covid-19 pandemisinin küresel etkisi önümüzdeki birkaç yıl daha sürecek gibi görünmektedir. Pandeminin kısa ve uzun vadedeki etkileri araştırmacılar tarafından farklı bakış açıları ele alınarak değerlendirilmektedir. Yaşam Seyri Teorisi'nin ilkeleri, pandeminin etkilerinden koruyan veya etkilerini büyüten faktörlerin yanı sıra bireyler için hangi gelişimsel dilime denk geldiği ve gelişimsel yörüngeleri nasıl şekillendirdiğine de odaklanmayı sağlamaktadır. Pandeminin uzun vadedeki etkilerini saptayacak boylamsal araştırmaların ihtiyacına vurgu yapan teori, gelişim uzmanlarına pandeminin çocuklar ve ergenler üzerindeki sonuçları hakkında pratik bilgiler ve politik fikirler üretme olanağı sunmaktadır.



## Kaynakça

- Ahioglu-Lindberg, N. E. (2012). Çocuk Yetiştirme Açısından Türkiye'de Çocukluğun Tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 41-52.
- Alisinanoğlu, F., Karabulut, R. & Türksoy, E. (2020). Pandemi sürecinde çocukluk dönemi korkularına yönelik aile görüşleri. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*. 6(14), 547-568.
- Baird, S., Seager, J., Sabarwal, S., Guglielmi, S., & Sultan, M. (2020). *Adolescence in the time of covid-19: Evidence from Bangladesh*. Policy Brief. Gender and Adolescence: Global Evidence; South Asia Gender Innovation Lab. World Bank, Washington, D.C.
- Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2020). Child development during the COVID-19 pandemic through a life course theory lens. *Child Development Perspectives*, 14(4), 236-243.
- Buchmann, M. & Steinhoff, A. (2017). Social inequality, life course transitions, and adolescent development: Introduction to the special issue. *J. Youth Adolescence*. 46, 2083-2090.
- Bulut, S. (2009). Depremden sonra çocuklarda görülen travma sonrası stres tepkilerinin yaş ve cinsiyetler açısından karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4(3), 43-51.
- Campbell, A. M. (2020). An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives. *Forensic Science International: Reports*, 2, 100089.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 6(2), 11-53.
- Cheah, C. S. L., Wang, C., Ren, H., Zong, X., Cho, H. S. & Xue, X. (2020). Covid-19 racism and mental health in Chinese American families. *Pediatrics*. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-021816>
- Cluver, L., Lachman, J. M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S. & McDonald, K. (2020). Parenting in a time of Covid-19. *Lancet*. 395(10231).
- Courtney, D., Watson, P., Battaglia, M., Mulsant, B. H., & Szatmari, P. (2020). Covid-19 impacts on child and youth anxiety and depression: challenges and opportunities. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 65(10), 688-691.
- Çalışkan, Y. (2020). Covid-19 pandemisi ve karantina sürecinde çocuk ruh sağlığı. *Medical Research Reports*. 3(Özel Sayı), 149-154.
- de Miranda, D. M., da Silva Athanasio, B., de Sena Oliveira, A. C., & Silva, A. C. S. (2020). How is Covid-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents?. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 101845.
- Dvorsky M., Breaux, R. & Becker, S. P. (2020). Finding ordinary magic in extraordinary times: Child and adolescent resilience during the Covid-19 pandemic. *European Child and Adolescent Psychiatry*. 1-3.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public. World Health Organization. Coronavirus disease 2019. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>. 2 Ağustos 2020 tarihinde ulaşıldı.
- Elder, Jr. G., H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*. 69(1), 1-12.
- Elder, Jr. G., H. (1994). Time, human agency and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*. 57(1), 4-15.
- Erdoğan, İ. (1999). Depremden sonra eğitim de eskisi gibi olmamalı. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 63, 1-3.
- Erol, R. (2020). Covid 19 enfeksiyonunun çocuklar üzerindeki psikososyal etkileri. *Yüksek İhtisas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 1, 109-114.
- Gilligan, M., Karraker, A. & Jasper, A. (2018). Linked lives and cumulative inequality: A multigenerational family life course framework. *J. Fam Theory Rev*. 10(1). 111-125.
- Glynn, L. M., Davis, E. P., Luby, J. L., Baram, T. Z., & Sandman, C. A. (2021). A predictable home environment may protect child mental health during the Covid-19 pandemic. *Neurobiology of Stress*. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2020.100291>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). *The economic impacts of learning losses*. OECD Education Working Papers No. 225.
- Humphreys, K. L., Myint, M. T., & Zeanah, C. H. (2020). Increased risk for family violence during the COVID-19 pandemic. *Pediatrics*, 146(1).
- Isumi, A., Doi, S., Yamaoka, Y., Takahashi, K. & Fujiwara, T. (2020). Do suicide rates in children and adolescents change during school closure in Japan? The acute effect of the first wave of Covid-19 pandemic on child and adolescent mental health. *Child Abuse & Neglect*. 110, 1-5.
- Jones, T. M., Nurius, P., Song, C., & Fleming, C. M. (2018). Modeling life course pathways from adverse childhood experiences to adult mental health. *Child abuse & neglect*, 80, 32-40.

- Karabulut, D. & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*. 5(2), 368-376.
- Karataş, Z. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinin LGS ve YKS sınavına hazırlık sürecinde olan çocuk ve ergenlerin psikolojilerine yansımalarının incelenmesi. Gençdoğan, B. (Ed.). *Pandemi Döneminde Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. 1. Baskı. Türkiye Klinikleri. 54-74.
- Kırkpınar, P. (2009). 12 Eylül askeri darbesinin gençliğin üzerindeki etkileri. *Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- King, S., Dancause, K., Turcotte-Tremblay, A. M., Veru, F., & Laplante, D. P. (2012). Using natural disasters to study the effects of prenatal maternal stress on child health and development. *Birth Defects Research Part C: Embryo Today: Reviews*, 96(4), 273-288.
- Kipgen, N. (2020). Covid-19 pandemic and racism in the United States and India. *Econ Political Wkly*, 55(23), 21-26.
- König, J., Jäger-Biela, D. & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during Covid-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*. 43(4), 608-622.
- Macmillan, R., & Copher, R. (2005). Families in the Life Course: Interdependency of roles, role configurations, and pathways. *Journal of Marriage and Family*. 67(4), 858-879.
- Masonbrink, A. R. & Hurley, E. (2020). Advocating for children during Covid-19 school closures. *Pediatrics*. 146. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1440>
- Oosterhoff, B., Palmer, C. A., Wilson, J. & Shook, N. (2020). Adolescents' motivations to engage in social distancing during Covid-19 Pandemic: Associations with mental and social health. *J Adolesc Health*. 67(2). 179-185.
- Öztürk, M. S., Yılmaz, N., Erbil, D. D. & Hazer, O. (2020). Covid-19 pandemi döneminde hane halkındaki çatışma ve birlik beraberlik durumunun incelenmesi. *Turkish Studies*. 15(4), 295-314. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44424>
- Patrick, S. W., Henkhaus, L. E., Zickafoose, J. S., Lovell, K., Halvorson, A., Loch, S. & Davis, M. M. (2020). Well-being of parents and children during the Covid-19 pandemic: A national survey. *Pediatrics*, 146(4).
- Peek, L., Abramson, D. M., Cox, R. S., Fothergill, A. & Tobin, J. (2018). Children and Disasters. H. Rodriguez vd. (Eds.). *Handbook of disaster research*. 243-257.
- Pembecioğlu, N. (2020). Covid-19 - Medya okuryazarlığı ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Çocuk ve Medeniyet*. 5(9), 73-112.
- Petretto, D., Masala, I. & Masala, C. (2020). School closure and children in the outbreak of Covid-19. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*. 16, 189-191.
- Pieh, C., Budimir, S. & Probst, T. (2020). The effect of age, gender, income, work and physical activity on mental health during coronavirus disease (Covid-19) lockdown in Austria. *Journal of Psychosomatic Research*.
- Rundle, A. G., Park, Y., Herbstman, J. B., Kinsey, E. W., & Wang, Y. C. (2020). Covid-19-related school closings and risk of weight gain among children. *Obesity*, 28(6), 1008-1009.
- Setterstes Jr. R. A., Bernardi, L., Harkönen, J. (2020). Understanding the effects of Covid-19 through a life course lens. *Advances in Life Course Research*. 45. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2020.100360>
- Sher, L. & Peters, J. (2020). The impact of the Covid-19 pandemic on suicide rates. *QJM: An International Journal of Medicine*. 113(19), 707-712.
- Singh, E. S. J. (2021). The Impact of Covid 19 on Children. *Saudi J Nurs Health Care*, 4(1), 1-3.
- Şahbudak, B. & Emiroğlu, N. İ. (2020). Çocuk ve ergende Covid-19 salgını ve duygu durum bozuklukları birlikteliği. *Turk J. Child Adolesc Ment Health*. 27(2), 59-63.
- Tarkoçin, S., Alagöz, N. & Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (Covid-19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Turkish Studies*. 15(6), 1017-1036.
- Usher, K., Bhullar, N., Durkin, J., Gyamfi, N., & Jackson, D. (2020). Family violence and Covid-19: Increased vulnerability and reduced options for support. *International Journal of Mental Health Nursing*. 29, 549-552.
- Uzun, H., Karaca, N. H., & Metin, Ş. (2021). Assessment of parent-child relationship in Covid-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 120, 105748.
- Wagner, K. D. (2020). Addressing the experience of children and adolescents during the Covid-19 pandemic. *The Journal of clinical psychiatry*, 81(3).
- Wang, S., Chen, X., Li, Y., Luu, C., Yan, R. & Madrisotti, F. (2020). 'I'm more afraid of racism than of the virüs!': racism awareness and resistance among Chinese migrants and their descendants in France during the Covid-19 pandemic. *European Societies*.

- Xue, J., Chen, J., Chen, C., Hu, R., & Zhu, T. (2020). The hidden pandemic of family violence during Covid-19: Unsupervised learning of tweets. *Journal of medical Internet research*, 22(11).
- Yalçın, H., Dai, H. & Erkoç, E. (2020). Ebeveynlerin virüs salgınına ilişkin duygu durumları ve çocuklara etkileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. 7(9), 128-142.
- Yektaş, Ç. (2020). Ergenlerde pandeminin ruhsal etkileri. Ercan E. S., Yektaş, Ç., Tufan, A. E. & Bilaç, O. (Eds.). *Covid-19 Pandemisi ve Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı*. 1. Baskı. Türkiye Klinikleri. 13-18.
- Yıldız, A. & Vural, Y. A. (2020). Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. Türk Tabipler Birliği. Covid 19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu. [https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor\\_6/covid19-rapor\\_6\\_Part64.pdf](https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part64.pdf). 18 Ağustos 2020 tarihinde ulaşıldı.
- Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Leckman, J. F., Lye, S. J. & Stein, A. (2020). Effects of the global pandemic on early childhood development: Short- and long-term risks and mitigating program and policy actions. *The Journal of Pediatrics*. 223, 188-193.